



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTE



ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Experiências corporais e movimento

Suze Léa Mendes Ferreira de Oliveira

Orientadora: Paulina Maria Caon

UBERLÂNDIA

2016

SUZE LÉA MENDES FERREIRA DE OLIVEIRA

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
Experiências corporais e movimento

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Arte da Universidade Federal de Uberlândia, com a orientação de Paulina Maria Caon, e como requisito para obtenção de título de Mestre.

Uberlândia

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

O48a
2016 Oliveira, Suze Léa Mendes Ferreira de, 1977-
 Atendimento educacional especializado: experiências corporais e
 movimento / Suze Léa Mendes Ferreira de Oliveira. - 2016.
 80 f. : il.
 Orientadora: Paulina Maria Caon.
 Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
 Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Artes.
 Inclui bibliografia.
 1. Artes - Teses. 2. Movimento - Teses. 3. Corpo como suporte
 da arte - Teses. 4. Fenomenologia e arte - Teses. I. Caon, Paulina Maria.
 II. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em
 Artes. III. Título.

CDU: 7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES – IARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES



Prof-Artes

**Corpos em movimento: Experiências corporais de alunos com
(laudo de) deficiência intelectual em Atendimento Educacional
Especializado numa escola pública de Uberlândia.**

Trabalho de conclusão de mestrado defendido em 30 de agosto de 2016.

Prof^ª. Dr^ª. Paulina Maria Caon – Orientadora/Presidente

Prof^ª. Dr^ª. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda - FACED

Prof^ª. Dr^ª. Renata Bittencourt Meira – UFU

Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes / Instituto de Artes – IARTE
Avenida João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1V, Sala 5 – Bairro Santa Mônica – 38408-144 – Uberlândia – MG
(34) 3239-4522 – profartesufu@gmail.com - <http://www.iarte.ufu.br/profartes>

RESUMO

A pesquisa objetivou investigar as reverberações do trabalho com movimentos corporais e as relações promovidas pelo movimentar no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em oposição a um estilo de ensino que valoriza apenas a visão e a audição. A intenção inicial era verificar as possibilidades de acontecimento de experiências significativas para os alunos a partir dessa proposição. A abordagem metodológica da investigação com movimentos e relações, objetivou uma pesquisa com resultados qualitativos. A dissertação realizada no Mestrado Profissional em Artes foi estruturada em quatro capítulos a partir da descrição e análise dessas práticas corporais propostas no AEE de uma escola municipal na cidade de Uberlândia – MG. No primeiro capítulo apresenta-se a trajetória da pesquisadora, buscando explicitar os caminhos que a conduziram para a realização da pesquisa. No segundo capítulo, a partir de uma breve apresentação do histórico do AEE na Educação Especial, contextualiza-se a escola e os alunos que frequentam o AEE da mesma. No terceiro capítulo são descritas as práticas realizadas com alunos com Deficiência Intelectual (DI) na sala de recursos multifuncionais. No quarto capítulo, desenvolvem-se uma reflexão a partir da discussão da experiência vivida pelos alunos e de elementos como a fala e o desenho no decorrer do trabalho. A pesquisadora também discute sua presença atuante no processo, reconhecendo seu corpo e movimento como parte da experiência. As percepções e as sensações na relação corpo/mundo, serviram de suporte para o reconhecimento da experiência, dialogando com o autor Jorge Larrosa. Após a reflexão foi possível reconhecer alguns elementos relevantes na experiência dos alunos e que dialogam com o mesmo autor: o significado, entendido como o sentido que se dá àquilo que lhe acontece; a disponibilidade, entendida como presença, atribuindo a percepção no movimento realizado; e a memória, pois para o autor, experiência não é apenas o que lhe passa, mas o que ao passar, se fixa. Tais elementos foram observados dentro da pesquisa a fim de se consolidar uma análise inspirada na fenomenologia.

Corpo - Movimento - Atendimento Educacional Especializado - Experiência

ABSTRACT

The present work aimed to investigate the reverberations of working with body movements and the relations promoted by the motion in the context of the **Specialized Education Services (SES)** as opposed to a teaching style that only values the sight and hearing. The primal intention was to verify the occurrences of meaningful experiences for the students from that proposition. The methodological approach of the investigation of movements and relations aimed a research with qualitative results. The thesis held at the Professional Master of Arts was structured in four chapters from the description and analysis of body practices proposed in the SES of a local public school in the city of Uberlândia - MG. The first chapter shows the trajectory of the researcher, seeking to explain the paths that led to the research. In the second chapter, from a brief presentation of SES's history in Special Education, the school is contextualized and the students who attend the SESthere. The third chapter describes the practices carried out with students with Intellectual Disability (ID) in the multifunctional resource room. In the fourth chapter, a reflection is developed from the discussion of the experience lived by students and elements such as the speech and drawingthroughout the work. The researcher also discusses her active presence in the process, recognizing her body and movement as part of the experience. Perceptions and feelings in the relationship body / world, served to support the recognition of experience, according to the author Jorge Larrosa. Upon reflection it was possible to recognize some important elements regarding the students' experiences, also according to the same author: meaning, understood as the meaning that is given to what happens to you; availability, understood as presence, giving perception to the move done; and memory, as to the author, experience is not just what happens to you but what you detain from it. Such elements were observed within the survey in order to consolidate an analysis inspired by phenomenology.

Body - Movement - Specialized Education Services - Experience

SUMÁRIO

Introdução	08
1. Minha história: ações e descobertas corporais	10
2. Educação especial e AEE: caminho metodológico	17
3. As experiências vivenciadas	26
3.1 1º dia: <i>o nome</i>	28
3.2 2º dia: <i>o giz, o papel higiênico e o tempo</i>	32
3.3 3º dia: <i>os pés</i>	36
3.4 4º dia: <i>as pernas</i>	39
3.5 5º dia: <i>as narrativas</i>	42
3.6 6º dia: <i>o desejo</i>	46
3.7 7º dia: <i>os fantoches</i>	50
3.8 8º dia: <i>a fotografia</i>	53
4. Vivências cruzadas: analisando experiências	57
4.1 Primeiro tema: experiências corporais da pesquisadora	59
4.2 Segundo tema: práticas corporais dos alunos e suas reverberações	62
4.3 Desenho, fala e movimento	66
5. Palavras finais	73
6. Bibliografia	76

INTRODUÇÃO

O trabalho que apresento a seguir é resultado da pesquisa realizada no contexto do Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal de Uberlândia realizada entre agosto de 2014 e agosto de 2016.

Essa pesquisa ocorreu no ambiente escolar da Educação Básica em uma escola municipal de Uberlândia. Os sujeitos da pesquisa foram dez alunos com laudo de Deficiência Intelectual (DI) atendidos no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e que residem, muitos deles, em um assentamento habitacional no bairro São Gabriel, ao qual os conflitos sociais constantes interferem e modificam diretamente na percepção da atuação da escola. Foram oito encontros de cem minutos pautados em ações/ movimentos corporais, a partir dos quais me propus a analisar as experiências corporais vividas com esses alunos, público com o qual trabalho na escola, que apresentarei a partir da concepção de experiência de Jorge Larrosa. O autor traz em sua escrita um olhar para experiência diferente daquele que diz que experiência está diretamente ligada ao tempo ou à repetição da ação. Pois para o autor, experiência está no corpo e não nos fatos.

O trabalho foi dividido em quatro capítulos, sendo que no primeiro, intitulado *Minha História: ações e descobertas*, faço um breve percurso em minha trajetória acadêmica e influência dos movimentos da infância na pesquisa realizada.

A problematização que é o trabalho com o movimento extracotidiano de forma reflexiva como uma atitude pouco habitual dentro do contexto escolar; o planejamento, que consiste em promover dentro de oito encontros com duração de cem minutos: movimentos corporais, produção oral e imagética e os objetivos que são: ampliar as possibilidades de ensino/aprendizagem, envolver os alunos na capacidade criativa e lúdica do movimento, perceber e reconhecer nas sensações a relação *ser-no-mundo*, reconhecer a experiência no ato relacional de se movimentar, estão inseridos ao longo do segundo capítulo intitulado *Educação Especial e AEE*: as reflexões foram se instalando em um vai-e-vem durante a escrita, por esta razão não estão separados em um único capítulo destinado à essas informações. Também no segundo capítulo faço uma descrição da escola a qual atuo, bem como falo como é a contribuição do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A descrição dos alunos como idade, ano escolar em curso, o corpo e como se

instalam modos de articulação da fala e do andar, sua aparência, movimentos cotidianos e perceptíveis na observação do fenômeno e suas formas de se relacionarem. As doze músicas escolhidas para comporem o que chamarei de movimento ritmado, bem como as atividades desenvolvidas durante os encontros, como foram se construindo encontro após encontro, os entraves encontrados no âmbito escolar e as observações das práticas desenvolvidas estão anotadas dentro do terceiro capítulo que o chamei de *As experiências vivenciadas*. Cada um dos encontros foi intitulado de acordo com o tema desenvolvido e ações praticadas e reverberadas, assim temos: *o giz; o giz, o papel higiênico e o tempo; os pés; as pernas; as narrativas; o desejo; os fantoches e a fotografia*, servem como indicativo do tema a ser trabalhado.

No quarto capítulo intitulado *Vivências Cruzadas: analisando experiências*, reconheço a *pesquisa* atuante em todo processo, reconheço-me em contexto, dentro, junto aos alunos participantes da pesquisa. Observo reflexivamente a movimentação e interação relacional dos alunos através da análise das imagens como vídeo e fotografia, reconheço os elementos da experiência como significado, disponibilidade e memória através da análise da fala e das produções imagéticas dos alunos.

Ao final, nas *Palavras Finais*, faço uma breve retomada dos encontros e desencontros, dos altos e baixos durante as observações e reflexão sobre as observações e recorrência da experiência vivenciada e das reverberações no corpo e nas relações.

1. MINHA HISTÓRIA: AÇÕES E DESCOBERTAS CORPORAIS

Em busca de compreender os corpos em movimento das crianças com as quais trabalho, deparei-me com a necessidade de compreender minha própria trajetória corporal e formativa. É nesse sentido que inicio meu texto apresentando essa síntese do meu percurso até a escolha da elaboração da minha pesquisa.

Nasci na década de 1970, na cidade de Uberlândia no Triângulo Mineiro. Sou a filha caçula de uma trinca de mulheres. As primeiras percepções corporais das quais me lembro aconteceram quando eu tinha cinco anos de idade. A espacialidade da casa era parte dessas principais percepções: dois dormitórios, três salas, uma cozinha, um banheiro e também um quintal, sendo que nos quartos não era permitido brincar, talvez por estar longe dos olhos de minha mãe. Restava-me desfrutar dos outros espaços da casa que sempre me pareciam gigantescos nesta época. Além da exploração das (grandes) salas, o lugar que me encantava era o quintal. Tinha um pinheiro logo na entrada e mais ao lado algumas plantas pequenas e um giral com um pé de chuchu. A maioria das brincadeiras ocorriam embaixo desse giral. Esse lugar apresentava-me como um aconchego, um lugarzinho onde o sol não batia mas também não era sombrio. Um lugar protegido onde eu poderia ficar o dia todo brincando e o cheirinho das folhas de chuchu completavam a calma do meu espaço.

A primeira percepção corporal de que tenho memória foi o reconhecimento do gênero e notar como o sexo oposto apresentava-me diferente de como minha irmã ou outras amigas apresentavam. Estar com os meninos era algo quase proibido, as brincadeiras eram mais perigosas, desafiavam o equilíbrio e a força corporal ampliava o convívio e o prazer em estar com o outro. Não era o mesmo que brincar de casinha ou mamãezinha de alguma boneca, brincávamos de pique - esconde e disputa por quem corria mais rápido ou subia mais alto na mangueira ou goiabeira existentes no meu quintal. Era mais intenso, mais doloroso e fazia suar.

Nesse período eu morava no bairro Martins e quando aos sete anos nos mudamos para o bairro Industrial, pelo fato de meu pai ser trabalhador da indústria, as brincadeiras na rua surgiram como outra forma de exploração e experiência lúdica em minha história. O bairro tem ruas estreitas e até os dias atuais não é comum vermos carros circulando nelas. Devido a essa tranquilidade, a rua passou a ser o meu principal local de brincadeiras. A cada dia conhecia um amigo novo. As brincadeiras mudavam de estilo com o tempo; agora eram jogos com diferentes finalidades e chegamos a jogar

com até quinze participantes, meninos e meninas entrosando-se nas brincadeiras.

A partir dos meus oito ou nove anos, o sexo oposto passou a ser percebido como aquele que é diferente de mim. Surgem outras brincadeiras como polícia/ ladrão em que o toque era inevitável.

Com a entrada na escola, as relações foram se ampliando. Foi nesse período que reconheci que estar em um grupo maior, falar em público, expor ideias e pensamentos, não eram tarefas nem um pouco fáceis para mim. Aos poucos, as brincadeiras de rua, com seu despojamento e sem vigilância, começaram a dar lugar aos recreios cronometrados, em espaços pouco atraentes e minuciosamente vigiados. O corpo que antes era livre para brincar, fantasiar, passou a ser controlado. Considerei tal mudança como algo natural do meio onde vivemos. Nas palestras de diretores e inspetores esse controle nos era apresentado como necessário.

Em casa, os programas infantis transmitidos em canais abertos começaram a tomar espaço importante no meu dia a dia. Eu assistia com entusiasmo os movimentos da apresentadora Xuxa Meneghel e inventar coreografias tornou-se minha atividade preferida. Eu arrastava o sofá para o canto da sala e iniciava os movimentos, alguns como uma mera cópia daquilo que eu via nos programas, outros criados, inventados a partir do ritmo que meus sentidos captavam. A música me conduzia, me levava à ação, tirava-me do cotidiano e estimulava várias movimentações.

Movimentar-me com música levou-me a reconhecer as limitações do meu corpo como: força, resistência e alongamentos. Levou-me ainda a notar a expressividade desse corpo e suas capacidades motoras.

Na escola, já no período da puberdade, outros espaços (escondidos) foram "descobertos": longe dos olhares vigilantes e punitivos dos profissionais que nela atuavam, as conversas com as meninas possuíam quase sempre o mesmo tema: os meninos. As brincadeiras já não movimentavam o corpo como um todo, as palavras eram a maneira mais divertida de dar asas à imaginação. Brincadeiras como: descobrir se a primeira letra do nome dele combinava com a sua, ou somar o número de letras dos dois nomes e descobrir respostas positivas ou negativas, caso desse par ou ímpar; elas faziam dos recreios o momento mais divertido do período escolar.

Aos poucos, as relações com outros corpos, deixaram de ser no corpo a corpo, com toques e sensações epiteliais e passaram a estar no campo das narrativas. Nesse

período brincávamos de conversar. Os cumprimentos eram realizados com mais formalidade e distanciamento do corpo do outro.

A adolescência apareceu-me como um turbilhão de mudanças: do corpo, das percepções, das relações, dos ideais, dos interesses. Já no início desse período, com o fim da ditadura e conseqüentemente da censura, os programas de televisão, em especial as aberturas das telenovelas, exibiam mulheres com os seios à mostra. Não demorou para que eu percebesse que meu corpo não estava se desenvolvendo conforme minha expectativa, criada é claro a partir de “padrões do corpo belo” impostos pelas mídias.

Durante o Ensino Médio, inevitavelmente apresentava os trabalhos bimestrais atuando com os amigos da turma. Em um dos trabalhos escrevemos um texto teatral que falava como Albert Einstein poderia resolver as questões ambientais do Planeta. Encenamos para a turma e ganhamos os créditos da matéria de Química. Éramos quatro em nossa trupe, dois meninos e duas meninas, naquele último ano do Ensino Médio.

Era 1995, a relação com o meu corpo estava tensa. Depois do período da puberdade, após o Ensino Médio e início do meu primeiro namoro, os hormônios gritavam e estar com o sexo oposto já não era mais exclusivamente agradável, questões morais começavam a reverberar, a partir de padrões familiares e religiosos presentes nas falas de professores, palestrantes que iam na escola e mesmo nos conselhos de amigas da mesma idade.

Resolvi cursar o Magistério. Naquela ocasião o meu objetivo não era ser professora ou trabalhar na educação propriamente dita. Mas o meu principal objetivo era conhecer um pouco sobre infância, pois tinha muita vontade de ser mãe. Lembro-me do professor de História da Educação, que fez uma dinâmica inicial para que todos os alunos se apresentassem à turma. Cada um ia à frente na sala e falava algo que havia lhe marcado na infância escolar. A grande maioria relatou algo sobre as relações que se estabeleceram na escola: os amigos, o recreio, os eventos; poucos se lembravam dos conteúdos ou das provas realizadas. Sem entender completamente o sentido dessa proposta e de minhas percepções, eu começava a traçar um caminho educativo, atenta à experiência social/ coletiva de estar na escola.

Em 1999 terminei o Magistério. Nesse período me senti atraída pela Psicologia. As aulas de Psicologia da Educação oferecidas no curso eram as minhas preferidas, interessei-me por se tratar do estudo do sujeito. Apenas em 2002 foi que entrei no

Ensino Superior no curso de Artes Cênicas, marcando como segunda opção o curso de Psicologia, da Universidade Federal de Uberlândia e no ano seguinte, em 2003, comecei a trabalhar na Escola Municipal Professor Ladário Teixeira como professora de séries iniciais.

O período mais conturbado foi o quinto da graduação. Nesse período eu fazia sete disciplinas incluindo uma de montagem de espetáculo. Nossa professora de Oficina era Kellen Bittencourt que nos apresentou seu texto *Faces da Loucura* e nós o encenamos. A peça tratava do cotidiano dentro de um hospício e da luta antimanicomial. Minha personagem era Mara, uma fanática religiosa que enlouquecera depois de reconhecer que Deus não era real. Apesar do caráter cômico da peça, as questões que envolvem o sofrimento do doente mental, sua condição, sua dependência dos fármacos, levava-nos a um clima de tristeza e reflexão. Durante os ensaios, nossa professora nos noticiou que no início da apresentação, os atores que entrariam no hospício deveriam despir-se e entrar usando apenas roupas íntimas. Houve resistência do grupo, cada aluno justificava “seu por quê” em não tirar a roupa. A maior resistência veio das mulheres, inclusive de mim, a vergonha em nos expor pareceu-me mais ligada à beleza que a qualquer outro fator.

Depois dessa montagem, participamos (a turma de 2002) da montagem de cenas da peça *Dura Lex Sed Lex no cabelo só Gumex*, de Oduvaldo Viana Filho, nas aulas ministrada pela mesma professora. As cenas envolviam várias questões sociais: Nossa Senhora, depois de ter caído do céu, tinha que resolver diversos problemas sociais no planeta. Fiz uma personagem que pedia emprego em uma agência e vivia frustrada por todos acharem que ela deveria vender *shakes* que substituíam refeições e cápsulas que prometiam a perda de peso.

Durante o curso, eu utilizava alguns jogos ou atividades corporais realizadas na UFU no trabalho com meus alunos de primeiro ano na escola de Educação Básica, a fim de promover mais prazer no aprendizado da alfabetização. Em alguns jogos eu inseria letras e palavras para trabalhar alfabetização. Pequenas cenas teatrais também foram inseridas no contexto: família, negro, índio e campanhas da saúde.

Nos últimos anos, escrevi minha monografia sobre a história do teatro em Uberlândia. Intitulada *Rosa no Cerrado* e orientada pelo professor Luiz Humberto Arantes, o texto analisa a trilogia de Guimarães Rosa encenada por Flávio Arciole nos palcos uberlandenses.

O meu corpo novamente passa por mudanças percebidas principalmente na pele. Diferente das transformações na infância, que passavam despercebidas ou na adolescência, que pareciam indicar que o melhor estava por vir, nessa fase, percebi que a falta de musculatura não estava ligada apenas à aparência, à beleza juvenil, mas reverberou para um cansaço e desânimo generalizado provocado por fatores patológicos.

Em 2008 concluí o curso de Artes Cênicas. Logo em seguida, fiz uma especialização *lato sensu* no curso de Psicopedagogia Institucional da Faculdade Católica de Uberlândia. Interessei-me inicialmente pelo tema por querer continuar os estudos sobre infância e educação e por já trabalhar com crianças em fase de alfabetização. Psicomotricidade e Arteterapia foram as que mais reverberaram experiências. Escrevi então o meu artigo final intitulado *O jogo teatral usado como recurso psicopedagógico*, com a orientação da professora Guilhermina Piere e como o próprio título diz, eu me apropriei de estudos dos jogos teatrais de Olga Revebel no Atendimento Educacional Especializado.

Depois de concluída a especialização, foram seis anos organizando meu trabalho na escola e fazendo cursos de extensão e curso no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz, CEMEPE. Participei das turmas de Proletramento Português e Matemática, entre tantos outros oferecidos ao longo dos anos letivos e relacionados à série de atuação.

Quando ingressei na escola Ladário Teixeira em 2003, trabalhava com a primeira série do Ensino Fundamental de oito anos. Ministrava as disciplinas: português, matemática, geografia, ciências e história, em regime de polivalência¹.

No quarto ano de trabalho no ensino público, eu precisei mudar de escola devido aos horários de estudo no curso de Artes Cênicas. Comecei a trabalhar na Escola Municipal de Educação Infantil Professor Tales de Assis Martins, onde no primeiro ano trabalhei como professora eventual nas turmas com crianças na faixa etária de três a seis anos. No final de 2006, houve mudanças na educação: o Ensino Fundamental passou a contar com nove anos e não mais oito, e a Educação Infantil atenderia crianças até cinco anos de idade. Devido a tais mudanças, muitas salas de aula foram fechadas nas Escolas

¹ Professor das séries iniciais, da educação infantil ao quinto ano que leciona várias matérias como: português, matemática, geografia, história e ciências. Sua formação inicial é em Pedagogia ou, no meu caso, Magistério, atualmente extinto.

de Educação Infantil e alguns professores se encontraram em uma situação chamada de excedência².

Em 2008 eu retornei para Educação Infantil onde comecei a desenvolver um projeto que acontecia na biblioteca da escola: a contação de histórias. O projeto criado pela diretora da escola Cibele Pimentel tinha como principal objetivo incentivar a leitura no processo de alfabetização.

Eu atendia todas as oito turmas da escola, cada uma com cem minutos semanais. Havia a seleção de um livro realizada por mim e a partir da história contida neste livro, eu preparava o material que fosse necessário: organizava o cenário muitas vezes emprestando utensílios da cozinha, cortinas, castiçais, bolas, almofadas; preparava o figurino a partir dos materiais do armário da escola, alguns macacões e saias, enfeites de cabelo que eu usava para dar vida ao personagem da história ou a elementos da narrativa, cuidava do aparelho de som usado na contação, preparava o tapete no chão que serviria para acomodar as crianças. Às vezes, eu e a professora eventual construíamos fantoches, dedoches, figuras no palito, fazíamos teatro de objeto, teatro de sombra. Por vezes deixávamos as crianças manusearem os livros e decidirem como ficaria melhor a narração daquela história. Era um trabalho que exigia bastante energia de minha parte, pois envolvia todos os alunos ao mesmo tempo e em um contato com o espaço diferente daquele da sala de aula. Era um trabalho bastante dinâmico e por vezes eu também realizava outras atividades na escola como substituição do professor ausente ou auxílio no banho dos menores.

Em 2009 chegou à escola Oswaldo Vieira Gonçalves o edital para processo seletivo interno na rede municipal de educação para atuação no Atendimento Educacional Especializado. Podiam se inscrever professores efetivos na Rede e que possuíam especialização em Psicopedagogia ou outra área da Educação Especial. No início fiquei com receio em relação ao trabalho, pois a princípio, mergulhada na ignorância, acreditava que teríamos que curar as crianças com deficiências. Minha irmã mais velha, que também é professora, trabalhava nesta escola citada e já conhecia o trabalho no AEE sugeriu que eu participasse do processo, pois eu já havia trabalhado com várias crianças atendidas no AEE enquanto atuava na classe comum. Apesar de ter

² Tal situação acontece depois da realização do fluxograma de professores atuantes na escola. Grosso modo, são os professores que “sobram” na escola depois de definidas o número de salas de aula previstas para o ano seguinte. Eu fui umas das professoras excedentes nesse processo e voltei para o Ensino Fundamental.

grande interesse pela psicologia, acreditava que eu tinha pouco a oferecer às crianças, pois eu sabia que os estudos realizados por mim ainda eram insuficientes para o trabalho no AEE. Apesar da dúvida inscrevi-me. Apenas em 2012 fui convidada para atuar na Escola Municipal Professora Benedita Pimentel de Ulhôa Rocha.

Atualmente sou professora no AEE na Escola Municipal Irmã Odécia Leão Carneiro e também professora de Arte no turno vespertino nessa mesma escola. Percebi, depois de um período de trabalho, que faltava algo em minhas ações para que eu pudesse realizar efetivamente um trabalho sólido. Lia os laudos, os diagnósticos dos alunos, as fichas queixas de seus professores e seus pais, relatórios médicos ou psicológicos, e ainda assim parecia ser insuficiente para que eu conhecesse meu aluno na sua individualidade e conseguisse realizar um trabalho mais consistente pautado na confiança, no prazer, na relação corpo a corpo, no respeito. Assim, articulando a minha formação em Teatro aos estudos e atuação no AEE é que passo a experimentar outras propostas pedagógicas nessa modalidade de ensino realizando essa pesquisa com esse grupo de crianças em específico dentro do contexto escolar.

2: EDUCAÇÃO ESPECIAL E AEE: CAMINHO METODOLÓGICO

Nesse capítulo relato brevemente o funcionamento da Educação Especial como modalidade de ensino dentro do contexto da escola que atuo e dos sujeitos da pesquisa. É uma modalidade considerada recente dentro do âmbito educacional, porém, com uma vasta historicidade a respeito da sua existência e seu caráter de inclusão, na qual Correia nos sinaliza:

O princípio da inclusão, apela para uma escola que tenha sua atenção voltada para a criança-todo, e não só a criança-aluno, respeitando os três níveis de desenvolvimentos essenciais: o acadêmico, o sócio-emocional e o pessoal, de modo a proporcionar a essa criança uma educação apropriada, orientada para a maximização de seu potencial. (CORREIA, 1997.p. 51)

Em uma tentativa de minimizar as distâncias de acesso ao ensino pelas pessoas com deficiência foi criado, em 2004 (na cidade de Uberlândia), o Atendimento Educacional Especializado (AEE), embora tenha sido regulamentado apenas em 2007 .

A estudiosa Maristela Rezende mostra-nos, em um trecho de sua escrita, o nascimento da modalidade:

No âmbito municipal, o Decreto nº 10724, de 19 de junho de 2007 e a Instrução Normativa de 22 de janeiro de 2008 regulamentam o funcionamento da educação especial na rede municipal de ensino de Uberlândia, estabelecendo que essa modalidade tem por finalidade promover e garantir a educação de crianças, jovens e adultos por meio do AEE, com um olhar para a diferença humana em específico para pessoas com limitações severas (mental, visual, auditiva, físico-motora e múltiplas), condutas típicas, síndromes e quadros neurológicos, bem como de alunos que apresentam altas habilidades/superdotação, a partir da pesquisa e apoio referentes aos saberes e práticas pedagógicas inerentes ao sistema regular de ensino. (REZENDE, 2010. p.527)

A escola em que trabalho é uma escola pública municipal que atende crianças do segundo período da Educação Infantil até o quinto ano do Ensino Fundamental, em dois turnos de aula. O turno da manhã com aulas das 7:00 às 11:25, com 15min de recreio, e o turno vespertino com aulas das 13:00 às 17:25, também com 15min de recreio. Possui quatorze salas de aula do ensino regular, uma biblioteca, um laboratório de informática e a sala de recursos multifuncionais (sala do AEE). Além disso, uma sala de professores, uma secretaria, uma sala de supervisão, uma sala para vice direção e outra para direção.

Na sala do AEE, existem dois computadores, três *notebooks*, uma mesa redonda com quatro cadeiras, cadeiras giratórias para os computadores, duas mesas quadradas com duas cadeiras cada, uma bancada de pedra, uma pia, duas prateleiras e um armário. Um terço da sala é usado como depósito de material que não está em uso e é separado do espaço de atendimento por uma cortina de não tecido azul. O espaço disponível para

trabalho é bem pequeno. O material de uso para a pesquisa (caixa de som, câmera fotográfica, *notebook* e *pendrive*), foi adquirido por mim. Papeis, tintas, fitas, cordão, jornal, cola, tesouras, papel higiênico foram cedidos pela própria escola.

A Escola Irmã Odélcia Leão Carneiro foi inaugurada em 2009 para atender a população do Bairro São Gabriel e adjacências, bem como a demanda de alunos do bairro novo, o assentamento Glória na região sul de Uberlândia, local onde conflitos sociais em especial a discussão sobre a posse dos terrenos é frequente e faz parte do cotidiano dessas crianças. Atualmente estima-se que duas mil famílias vivem ali, muitas em condições precárias de sobrevivência. Algumas casas são feitas de placa de cimento ou placas de alumínio gerando uma temperatura quase insuportável em dias quentes. Por ser considerada uma área ilegítima, muitas famílias não tem acesso à luz elétrica. Já presenciamos relatos de alunos que dizem fazer suas tarefas escolares à noite e embaixo do poste mais próximo, sentado na calçada e com o caderno no colo por não ter como realizar essas atividades em casa a luz de velas. No final de 2015 houve um confronto entre moradores da região com a polícia que tinha em mãos um mandato de reintegração de posse. Na escola, aconteceu uma situação de pânico, alunos e professores assustados com o barulho e a agitação dos moradores. A fumaça com a queima de alguns barracos, pneus e outros objetos adentrou na escola, foi um dia terrível segundo relatos das crianças. No dia seguinte a Secretaria Municipal de Educação determinou a suspensão das aulas. É uma constante instabilidade social que reflete diretamente na escola.

O AEE nessa escola foi implementado em 2010, apoiado pelo Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH), órgão responsável pelo acompanhamento e gestão do AEE no município. Também é atribuído ao NADH a seleção dos profissionais que atuarão no AEE dentro das escolas.

Somos quatro professoras do primeiro ao quinto ano da sala de recursos multifuncionais e um professor de psicomotricidade, além de uma supervisora pedagógica na escola. Duas professoras, incluindo a mim, trabalham no turno da manhã e duas trabalham no turno da tarde. O professor psicomotricista e a supervisora pedagógica se revezam nos dois turnos. É importante mencionar que todas as quatro professoras do primeiro ao quinto ano, atuantes no AEE, também trabalham no outro turno na mesma escola, tendo assim a oportunidade de entrar em contato direto com os professores do Ensino Regular. Destaco isso, pois para Buiatti (2012) seria um fator complicador do trabalho para inclusão se não houvesse encontro entre os profissionais de uma modalidade e da outra. Em sua pesquisa de doutorado a autora verificou a fala

da coordenadora do AEE que ressalta o seguinte:

A coordenadora do AEE justifica que a falta de comunicação se deve ao desencontro das profissionais, já que trabalham em horários opostos e raramente há um momento em que possam realizar encontros para conversarem sobre os alunos. Ela defende que uma solução para esse impasse, como solução para esse impasse que o professor do AEE tivesse dedicação exclusiva e permanecesse na escola o dia todo, assim, a interlocução se tornaria viável. Em alguns momentos, a docente do AEE vai à escola em outro período para conversar com o professor do Ensino Regular, mas esta ação é por sua conta, não é considerada como horas de trabalho. (BUIATTI, 2012.p. 173)

Os alunos são atendidos no contra turno e possuem duas matrículas. Ao todo atendemos atualmente trinta e seis alunos (dados referentes ao ano de 2015) no AEE, dentro do total de setecentos e oitenta alunos na escola.

De acordo com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, são considerados alunos público alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE):

- I- Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
- II- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outras especificações.
- III- Alunos com altas habilidades/ superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Eu atendo dez alunos com laudo de Deficiência Intelectual (ou Deficiência Mental, conforme nomenclatura do MEC, ou ainda Deficiência na Escolarização - DI). Porém, na escola como um todo, temos ainda: alunos com laudo de Paralisia Cerebral (PC), alunos com laudo de Deficiências Múltiplas (DM), alunos com laudo de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), alunos com perda auditiva e aluno com baixa visão. Os alunos que eu atendo são os sujeitos da minha pesquisa. Minha proposta tem em mente certo modo de ver o aluno, que está de acordo com o que pude ler no material impresso *Curso Básico: educação especial e atendimento educacional especializado*:³

Considerando o aluno com necessidades educacionais especiais em decorrência de um quadro de deficiência mental, a acessibilidade e o trabalho na sala de recursos não dependem de suportes tecnológicos externos ao

³ Material didático organizado pelas autoras: Cláudia Dechichi, Lázara Cristina da Silva e Juliene Madureira Ferreira; da coleção Educação Especial e Inclusão Escolar: Políticas, Saberes e Práticas, para auxílio dos tutores da EAD em 2012.

sujeito, ao contrário, para os alunos com deficiência mental a principal ferramenta de suporte é o trabalho do professor, que deve estruturar sua ação tendo em vista estratégias, para que o aluno saia de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem, e adquira uma postura de participação ativa no processo de construção do conhecimento. (CURSO BÁSICO, 2012, p. 204)

Não quero aqui criticar os laudos médicos, nem tampouco a área médica na interpretação das deficiências. Mas nesse momento do meu trabalho, os laudos das deficiências dos meus alunos pouco me interessam. O que pretendo conhecer são suas potencialidades e o desenvolvimento delas quando têm a possibilidade de explorarem seus movimentos e corpos de forma mais global (menos fragmentada), conhecer de perto o fenômeno das movimentações corporais e suas reverberações enquanto promotoras da experiência.

Vejo o AEE como um espaço onde o aluno reconheça e coloque em prática sua potencialidade: sua autonomia e autoria do pensamento, sua criatividade, seu senso crítico, sua autoestima, sua consciência corporal e reconhecimento de ser no mundo. Apesar da sala de recursos multifuncionais estar situada dentro da escola, busco não perceber o meu aluno apenas como um sujeito acadêmico, mas o reconhecendo, a cada dia, como um ser para vida e para o mundo. Nesse sentido, estou de acordo com o que afirma Correia:

O ser humano não nasce em absoluto pronto! Nascemos na condição de ser em desenvolvimento e surgimos em um mundo que está posto, um contexto histórico em andamento, com o qual estabelecemos uma relação imediata de interação. (CORREIA, 1997.p.192)

Além disso, aos poucos fui percebendo o quanto a escola, a sala de ensino regular, privilegia os estilos de aprendizagem que se valem da visão e da audição como apreensão dos conteúdos. Eu mesma, quando vou para escola, cruzando a cidade (pois resido na região norte e a escola é localizada na sul) pela BR 050, ao final do trajeto, próximo ao contorno, aprecio uma plantação de girassóis. Deparei-me com a necessidade de estimular prazerosamente a visão para que o caminho de casa à escola ficasse menos árido. O sinestésico, o corpo em sua totalidade, os outros sentidos e os movimentos acabam por fazer parte apenas de uma pequena área do conhecimento, nas aulas de educação física, por exemplo. Mas ainda assim, nessas aulas, a abordagem corporal muitas vezes é para o esporte, para a aquisição de habilidades em função da habilidade esportiva e não para a percepção do próprio corpo, sua agência no mundo e reconhecimento da ação do mundo nele. Nesse sentido, corroboro com a autora Maria Helena de Souza Patto (1992), que critica a supremacia histórica e preconceituosa do

intelectual ao que é considerado corporal no que diz respeito ao ensino da escola pública. A autora resgata um percurso histórico da escola pública, herdeira da industrialização e inalcançável pelas crianças pobres por uma série de fatores históricos, sociais, psicológicos, médicos, racistas e preconceituosos. Quando ela levanta a questão do trabalho braçal visto como menor que o intelectual, identifico esta concepção ainda presente na estrutura organizacional da escola como um todo, bem como nas aulas ministradas até hoje. Culturalmente, aprendemos que movimentar o corpo é menos importante que movimentar o pensamento, como se fôssemos apenas fragmentos de uma inteligibilidade.

Pensar o corpo não é uma atividade presente dentro da escolarização de crianças e adolescentes. Silenciar o corpo por vezes é o melhor caminho adotado na tarefa da obediência. Antes mesmo de estabelecer ou delimitar um problema a ser resolvido com a pesquisa, esclareço que minha discussão é sobre o espaço do AEE e suas atribuições para com o aluno ali inserido, não pretendo discutir as relações existentes dentro da classe comum, não em um campo isolado de reflexão, mas pode sim fazer parte do meu trabalho como pertencente ao espaço vivido pelo meu aluno. Não é possível separar ou selecionar um problema somente, que seja bem definido e que basta apenas uma brilhante resposta para que seja resolvido. É mais que isso, é menos visível, menos dito, menos percebido, trabalhar o corpo enquanto sujeito da pesquisa é quase uma ousadia, uma profanação àquilo que já foi suprimido pela cultura escolar. Movimentar-se de forma reflexiva de modo a pensar o corpo, não algo comum de acontecer dentro do ambiente escolar.

Não estou dizendo que o trabalho dos professores do ensino regular seja inadequado ou que é preciso modificar a ideia do aluno disciplinado para que o aprendizado aconteça mas ao refletir sobre o meu trabalho, sobre minha atuação na sala de recursos multifuncionais, gostaria de minimizar as distâncias, discutindo e explorando com as crianças a inteligência do movimentar, do ouvir, ver, perceber com a pele, cheirar, reconhecer pelo paladar. Reitero que comumente atendo grupos de três a quatro alunos (no caso da pesquisa o grupo é de dez), em alguns casos o atendimento acontece individualmente, não pode ser comparado ao número de alunos na classe comum. Discutir um trabalho corporal com trinta crianças ou mais, exigiria outra perspectiva do olhar.

O AEE acontece nessa escola também em diálogo com os professores dessas crianças na sala de ensino regular. A supervisora pedagógica se encarrega de promover

reuniões dos grupos, a fim de reconhecermos o ponto de vista do professor regente quanto ao aluno atendido. É comum presenciarmos professores que apresentam certa angústia em trabalhar com tais alunos, bem como é também muito comum ouvirmos críticas dos professores quanto à sua formação acadêmica nas universidades, que não os preparou para essas circunstâncias.

As famílias das crianças atendidas são presentes na escola e procuram, na medida do possível, integrar seus filhos em outras atividades, como fisioterapia e equoterapia. Algumas mães reclamam por não conseguirem atendimento com fonoaudiólogo para seus filhos, e muitas ainda não conseguem ter um acompanhamento médico devido à espera no agendamento das consultas no serviço público de saúde. Algumas mães trabalham fora e deixam os filhos menores sob os cuidados do filho mais velho. Algumas vivem com a renda do benefício pago pelo governo devido à deficiência do filho. Apenas um aluno se beneficia do transporte concedido pela prefeitura para garantir o direito de ir e vir, e para que o aluno possa frequentar as atividades na Associação de Apoio à Criança com Deficiência (AACD). Uma grande parte dos alunos não tem o pai presente, são criados pelas mães ou avós maternas. Na maioria das vezes, essas mães nos relatam terem sido abandonadas pelo companheiro e se vêem sozinhas na tarefa de criar os filhos, com jornada dupla ou tripla de trabalho, em empregos como domésticas, faxineiras, babás e com baixa remuneração.

Estamos em constante diálogo com as mães. Elas se interessam pelo aprendizado do filho e nos interrogam sobre sua participação durante o processo. Interessam-se em colaborar com os atendimentos, em especial no que diz respeito às pranchas de comunicação. Esse recurso se constitui pelo oferecimento de imagens colocadas ao alcance da criança, que mostram em uma figura, uma atividade. Quando a criança quer água, por exemplo, ela aponta para a imagem do copo com água sinalizando-nos desse desejo. As pranchas podem ser em forma de uma planilha colocada à frente da criança na cadeira de rodas, ou ainda imagens sequenciais que são coladas ao longo do braço da cadeira. São utilizadas por crianças que não possuem a oralidade como forma de comunicação. Esse trabalho deve ser realizado concomitantemente com as mães em suas casas e por onde a criança for, pois é como ela aprende a se comunicar e expressar seus desejos básicos. É válido lembrar que tal aparato serve para nos auxiliar a compreender a comunicação da criança, pois ela demonstra compreender o que falamos e nós é que ainda não conseguimos entendê-la.

Uma das mães espera pelo filho durante os cem minutos de atendimento no rol

de entrada na escola, pois mora longe e, segundo ela, é inviável o trajeto de ida e volta nesse espaço de tempo.

Contamos ainda com três profissionais de alimentação, higienização e locomoção para as crianças que necessitam de tal serviço. São dois profissionais no turno da tarde e um no turno da manhã, que atendem as crianças com laudo de Paralisia Cerebral, que fazem uso de cadeira de rodas e frauda. Atendem também às crianças com laudo de Transtorno do Espectro do Autismo que não possuem autonomia para alimentação e higienização.

Temos ainda as professoras de apoio, uma delas auxiliou-me durante o processo da pesquisa. São três: uma no turno da manhã e duas no turno da tarde, que acompanham pedagogicamente um aluno com laudo de Transtorno do Espectro do Autismo e três alunos com laudo de Paralisia Cerebral do Ensino Fundamental, respectivamente. Outras duas crianças atendidas no AEE, que possuem laudo de Deficiência Múltipla e que são da Educação Infantil no ensino regular, não têm o profissional de apoio, apenas o profissional de alimentação, higienização e locomoção, antes chamado de cuidador na rede municipal da cidade.

Cada um dos professores de primeiro ao quinto ano que atuam no AEE, atende em média, de oito a doze alunos. O professor de psicomotricidade atende trinta e quatro alunos. Os atendimentos são distribuídos ao longo dos quatro dias semanais. Cada professor tem o acúmulo de dezesseis horas/aula. Um dos dias da semana, determinado previamente pela Secretaria de Educação, é destinado ao estudo, planejamento e pesquisa.

Cada criança é atendida por cem minutos (com atendimentos geminados ou não) pela professora de primeiro ao quinto ano dentro da sala de recursos multifuncionais, e cinquenta minutos pelo professor de psicomotricidade. Utilizamos essa nomenclatura – professor da sala de recursos multifuncionais – para diferenciar do professor da classe comum, porém os atendimentos não precisam acontecer necessariamente dentro dessa sala.

Além dos atendimentos, os professores de primeiro ao quinto ano da sala de recursos multifuncionais também prestam assessoramento na classe comum aos alunos atendidos no AEE. Os professores do turno da manhã assessoram os alunos do mesmo turno e vice-versa, ou seja, eu não assessoro os meus alunos dos atendimentos na classe comum, assessoro os alunos que são atendidos no turno da tarde pelo AEE.

Estruturei o horário para as atividades da pesquisa da seguinte forma: estendi o

convite a participarem dos nossos encontros para todos os alunos que eu atendo. Esse horário seria sempre às quartas-feiras com duração de cem minutos. Porém, já de início, dois dos meus alunos não compareceram, suas mães me relataram outras atividades em instituições distintas (como o projeto educacional da empresa Politriz) nesse mesmo dia além da dificuldade de locomoção de casa até a escola devido ao fato dos filhos fazerem uso de cadeira de rodas, as ruas não pavimentadas dificultam esse acesso e mesmo as que possuem pavimentação não oferecem a menor condição de acessibilidade, sem falar no clima que, quando chove, a dificuldade é ainda maior, pois à mãe cabe empurrar a cadeira fazendo malabarismos para desviar de buracos, declives e desníveis que impedem a circulação pelas calçadas e a obriga a competir espacialmente com os carros e outros veículos na rua. A pedido da supervisora pedagógica da classe comum, convidei dois alunos que eram do turno da manhã (portanto atendidos à tarde) a participarem. Reuni-me com suas professoras e concordamos na participação desses alunos durante o período da aula na classe comum. Ou seja, mantive os atendimentos nos demais três dias da semana, com os meus dez alunos, e às quartas-feiras, realizei a pesquisa com oito dos meus alunos e dois alunos para os quais presto assessoramento. Oito dos meus alunos são atendidos duzentos minutos semanais devido à participação na pesquisa. Os outros dois continuam com os cem minutos semanais. Os movimentos e as produções orais e imagéticas serviriam de suporte para análise.

Os meus alunos que fazem parte da pesquisa tem idade entre seis e doze anos e possuem laudo de Deficiência Intelectual, ou Deficiência Mental, ou Deficiência na Escolarização. Alguns médicos nos sinalizam laudo de Deficiência na Aprendizagem, ou ainda Déficit Cognitivo, mas todas essas nomenclaturas querem nos sinalizar a mesma questão: o aluno possui uma deficiência em uma ou mais, das dez habilidades adaptativas. São elas: comunicação, autocuidado, habilidades sociais, vida familiar e comunitária, autonomia, saúde e segurança, funcionalidade acadêmica, lazer, trabalho. O laudo de deficiência nas habilidades é acompanhado do conhecido CID 10. Na área médica, utilizando-se dos testes de inteligência e exames clínicos, manifesta-se por meio dessa categorização que a criança possui uma

Deficiência caracterizada por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, coexistindo com limitações relativas a duas ou mais das [...] habilidades adaptativas. (AAMR: Sistema, 2002)

A Classificação Internacional de Doenças (CID) é publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e visa padronizar a codificação de doenças e outros

problemas relacionados à saúde. Podem ser atendidas no AEE as crianças que têm laudo médico de Pediatra, Clínico Geral, Neurologista ou Psiquiatra.

Busquei na pesquisa construir um trabalho com as crianças em que lançasse um olhar para o movimento e a interação entre os corpos como potencializadora de experiências. O intuito é que a ampliação da capacidade de se mover e interagir com outros corpos tragam benefícios diversos no percurso deles: formação humana, exploração da criatividade e dimensão lúdica dos alunos envolvidos, reconhecimento da experiência. Bem como ampliar as possibilidades de ensino/aprendizagem que não sejam apenas estilos que envolvam a visão e a audição como formas de interação com o mundo, envolver os alunos na capacidade criativa e lúdica do movimentar-se e reflexão do movimentar; promover o autoconhecimento e o reconhecimento do outro, do espaço e dos objetos através das relações nos encontros; desenvolver a autoconfiança, autonomia, autoria de ações e pensamentos, reflexão, percepção de *ser-no-mundo* e sensações como imbricação com mundo ao qual estamos inseridos. Perceber a experiência através do ato relacional do movimentar.

3. AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS

Após o planejamento e a escolha daquilo que pretendia trabalhar, o desafio foi criar um ambiente propício para as movimentações. Existe uma proposta no AEE para que nós professores trabalhemos de maneira global o aprendizado dos alunos, ou seja, que sejam valorizados os diferentes estilos de aprendizagem. Mas no cotidiano do atendimento na escola que trabalho, apenas a visão e a audição são valorizadas como meios para aprendizagem, já a discussão sinestésica ainda é valorizada nas aulas de educação física apenas. Trabalhar com o aluno incluindo o movimento como modo de expressão é algo novo mesmo para mim que tenho uma formação teatral, no dia-a-dia da sala de aula acabei por fazer apenas aquilo que me era solicitado, sem ir além, sem analisar, sem refletir, sem ousar. Acabei por me permitir adequar-me ao tempo e espremer o currículo acadêmico dentro desse espaço limitado, corrido, rápido, que não nos permite questionar ou refletir, pois não há tempo.

Como relatado anteriormente, participaram da pesquisa dez alunos ao todo, mas que pareciam se revezar nas ausências, pois nem sempre a sequência narrada das atividades eram vivenciadas pelas mesmas crianças. A infrequência de algumas crianças atendidas no turno da manhã ainda é um fator complicador no processo. Todas elas apresentam laudo de neurologista como DI (Deficiência Intelectual) e ou outras deficiências e síndromes, sendo que uma delas, o *M. A.* de doze anos de idade, possui Síndrome de *Marfan*: uma das manifestações clínicas da patologia concentra-se no sistema esquelético caracterizado por estatura elevada, braços e mãos alongados e deformidades torácicas. Visualmente esse meu aluno não apresenta nenhuma dificuldade motora ou comprometimento em algumas partes do corpo que o impossibilitasse de se movimentar como uma criança saudável, porém, havia o cuidado com a circulação sanguínea devido à possibilidade de desmaios e de futuros problemas cardíacos.

Utilizarei sempre a palavra laudo antecipada à deficiência por se tratar de algo defendido pela área médica. A deficiência, suas limitações ou outras queixas não são dadas por mim, pois às vezes percebo que a deficiência existe sim, mas sua localização é transitória e depende do contexto de inserção.

As Deficiências Intelectuais trazidas pelos laudos médicos, apresentavam formas diferentes em cada um. O mais assíduo dos alunos, que chamarei de *H.H.* tem dez anos de idade e possui tal laudo, é repetente por dois anos no mesmo ano. Fala com a língua entre os dentes e possui uma voz meiga. É negro e está acima do peso. Sua pele é macia

e segundo outro aluno, o *V.M.*, ele tem uma “fofura”. Se movimenta com facilidade, gosta de se movimentar, parece estar sempre pronto para aula e quando chegava um pouco cedo e eu ainda estava cuidando da organização do espaço, deitava-se ao chão e ali ficava, contemplando o teto, os objetos, os alunos que iam chegando.

Outro aluno que apresenta o laudo de D.I. é o que sempre chega bem cedo. Chamá-lo-ei de *V.M.*. Auxilia-me na organização e é muito curioso, pergunta o tempo todo para que servem aqueles objetos e como será a aula do dia. É bem magro e tem sete anos, seu pai é dançarino e incentiva o filho a gostar de dança.

A menina, *L. B.*, tem oito anos, não é assídua, participou apenas de dois encontros. Durante todo ano ela esteve presente em poucos atendimentos e segundo relatos da mãe, isso se dá por motivos familiares. Ela possui um vocabulário restrito e apresenta insegurança ao falar e ao movimentar seu corpo. Fala alto e cutuca o outro para ter certeza que a está ouvindo. Quando convidava a movimentar, procurava imitar os outros, mas na hora do desenho, foi a única que fez de forma diferente (ver descrição no terceiro dia).

Outro aluno, *J.C.*, possui laudo de D.I. e dificuldades na fala recorrentes de perda auditiva. Tem oito anos, não é repetente, é negro e veio do nordeste brasileiro. Na maioria das ocasiões, não interage com a fala, mas atualmente aceita o toque como maneira de comunicação. Durante a realização dos movimentos, ele ficava encantado ao ver os outros alunos se movimentarem, e só realizava os movimentos quando eu ou outro aluno ia até ele e pedia individualmente para tentar. Com movimentos descoordenados, demonstrava dificuldade em movimentar com braços e pernas simultaneamente, no rosto demonstrava prazer ao movimentar.

O outro aluno, que aqui chamarei de *E.*, é um dos convidados que vieram participar no horário do assessoramento. Tem nove anos e a pedido da professora de apoio e da supervisora pedagógica, a criança participou dos oito encontros e realizou as atividades propostas. Possui um vocabulário amplo na repetição de palavras, mas não as utiliza em seu contexto. Na maioria das ocasiões, pensamento e fala parecem estar desconectados. É negro, magro, está sempre com as roupas sujas. Nunca o vi sorrir ou chorar. Ao fazermos a roda, apresenta resistência em tocar o outro ou ser tocado. Quando corre, seu movimento é descoordenado.

W. também foi convidado a participar dos encontros nos horários de assessoramento. Tem oito anos e demonstra timidez ao estar em grupo, não gosta de falar e quando fala apresenta voz infantilizada. Sua autoestima é baixa, vem de uma

família com histórico de depressão. Não possui iniciativa ao realizar algo e ainda não demonstra opinião nas situações em que é convidado a tomar decisões.

M. G. possui laudo de Deficiência Intelectual associada à Transtorno de Ansiedade. Tem onze anos de idade. É medicamentoso e quando não faz uso deste, entra em crise com extrema agitação corporal. Prefere agitação à calma, se recusa a fazer relaxamento ou trabalhos manuais minuciosos. Não gosta de músicas lentas e prefere jogos virtuais com tiroteios e explosões. Mantém o corpo sempre em movimento seja balançando a perna ou percorrendo a sala sentado na cadeira giratória. É impaciente ao realizar tarefas, como ler, escrever ou comer. Devido à agitação durante a alimentação está muito acima do peso e se percebe como um menino em um corpo de uma mulher.

F.L. participou apenas de um encontro. Tem dez anos de idade. É tímido, calado, não gosta muito de falar, prefere desenhar. Não possui iniciativa ao escolher ou realizar algo, mas quando solicitado e encorajado, realiza o que lhe foi solicitado.

F.Le. gêmeo de *F.L.*, também com dez anos de idade, é comunicativo, expressivo, gosta do contato com o corpo do outro, abraça, beija, diz que sente saudade ou que está com raiva. É meigo e sempre vai à sala de atendimento para dizer "oi". Gosta de movimentar o corpo e demonstrou gostar de participar do grupo de trabalho.

Assim, em trabalho com essas dez crianças e durante oito encontros, que se desdobraram semanalmente, fui aos poucos estabelecendo propostas que se estreitassem os contatos entre os corpos e me propondo à observação das movimentações e interações entre eles.

1º DIA: o nome

Entrei na sala e comecei a preparar o espaço que seria utilizado para a realização das atividades. À medida que as crianças iam chegando, eu pedia que se sentasse onde melhor lhes conviesse. Éramos cinco naquele primeiro momento, então solicitei que fizéssemos uma roda de mãos dadas e sentássemos no chão. Comecei com uma conversa informal perguntando-lhes “O Que é Teatro? ”. Imediatamente elas começaram a responder: “é subir no palco e apresentar”, outro disse: “é cultura”, outro ainda: “é personagem, imitar”. Fiquei feliz com as respostas, pude perceber que mesmo de uma forma talvez incompleta, o teatro fazia parte da vida daquelas crianças e que, de algum modo, também eu estava presente na trajetória do contato deles com o teatro.

Comentei então que faríamos atividades teatrais e que, à medida que dúvidas surgissem, eles poderiam questionar.

A primeira atividade foi um breve alongamento da coluna, em associação à percepção do outro no espaço. Coloquei a música e os dedos começaram a movimentar de modo não funcional em busca de um par. Todos ao mesmo tempo esticavam os braços à frente, caminhando com os dedos no chão, inclinando-se. Quando todos se encontravam, lentamente voltávamos dedilhando para o lugar de origem. Depois, os dedos caminhavam para lateral, encontrando apenas com uma outra mão. Naquele instante pude perceber uma mudança sutil nos olhares, que a princípio estavam desconfiados em relação à proposta, mas que aos poucos abandonaram a desconfiança e medo do desconhecido, para, inicialmente, apenas cumprir o que a professora pedia. Voltávamos com as mãos na posição de origem, próximo ao corpo, e quando íamos novamente caminhando com os dedinhos, avançávamos mais no contato com o corpo do outro. Ora entrelaçando os dedos, ora subindo ao encontro dos punhos e por fim segurando nos braços do outro enquanto o outro segurava o meu. Fizemos movimentos de vai e vem, pêndulo, equilíbrio. Durante essa atividade, um menino olhava fixamente as outras pessoas do grupo. Fixava atentamente os olhos nas suas mãos e na mão que vinha ao encontro da sua. A impressão que se tinha é que ele cortava a respiração no momento em que a mão do outro lhe tocava. Apesar de demonstrar insegurança, disponibilizou-se para a proposta, para o novo, para a experiência. Alguns sorrisos denunciavam a entrega à ação. Percebi aí que se tratava de algo que ia além do simples pedido da professora para realizar algo, mas havia na atmosfera, no espaço/ tempo, uma cumplicidade à construção do trabalho que se associava ao prazer, à descoberta, ao estar ali, presente: os corpos neste lugar num tipo de dilatação do instante.

Antes mesmo de concluirmos esse processo inicial, a música parou. O aparelho de som da escola não é dos melhores e de vez em quando estraga ou simplesmente para de funcionar. Então me levantei, saí do grupo, e pedi que continuassem com a atividade enquanto eu ligava novamente a música. Percebi que eles se entreolhavam e nenhum deles, naquele momento, tomou a iniciativa de continuar ou propor algo diferente. Todos estavam me esperando. A situação me fez pensar sobre a mediação do professor no espaço escolar e as condições cotidianas de realização de trabalho. O encorajamento para o outro “fazer” é a mediação concreta, e isso é necessário ao indivíduo, independente da idade ou da escola em que estuda. O uso exclusivo das aulas expositivas, ou mesmo o fazer pelo aluno, leva-o à inércia do corpo, das ações e dos

movimentos ligados à emoção, à criatividade, ao prazer. O aluno, pensando no ambiente escolar, pode vir a ter boas notas e se sair bem em testes de aptidão, apenas memorizando conteúdos e afastando-se do ato de pensar. Porém, no que diz respeito ao desenvolvimento global, humano, para a vida cotidiana, profissional, relacional, social, a mediação do professor pautada em dar respostas prontas às crianças não promove o aprendizado. O aprendizado acontece de forma prazerosa e acontece em uma via de mão dupla, onde o ir e vir do ato de aprender não se formaliza apenas em uma linha reta sem retorno, sem erro, sem descoberta, sem experiência. Mediar é estar junto, estar com o outro e para o outro. É se apropriar das questões e das dificuldades que travam o processo, bem como dos talentos. Essa condição de estar presente para o outro exige tempo, paciência, dedicação. Não é estar para fazer por ele ou saber mais que o outro, mas levá-lo a fazer pela compreensão e não pela pura obediência. Encorajar a criança a perceber como fazer, como finalizar, como agir, o que fazer. Pois o conhecimento em si mesmo não é o que move a educação, mas o desejo de explorar o mundo, a curiosidade. O movimento do desejo está na ação, no ir para, no processo. E é aí que acontece a experiência, nas borbulhas do movimento de desejar. Os alunos ficaram a minha espera por acreditar que era isso que deviam fazer: ouvir e depois obedecer. Conversar, sair do lugar, pegar algum objeto, podia ser visto como um ato subversivo e intolerado na esfera escolar.

Voltei ao grupo e solicitei que ficássemos em pé. Propus o jogo da *troca de olhares e lugares*, um jogo muito utilizado em práticas teatrais que consiste em: um círculo com todos em pé, uma pessoa escolhe alguém da roda apenas com o olhar e vai em direção a ela, trocando de lugar com o escolhido. O escolhido por sua vez, olha para outro alguém e vai em direção a ele e assim sucessivamente. Depois jogamos: *Nome relacionado ao gesto*, que consiste em um de cada vez dizer seu nome e fazer um gesto que o representa e todos repetirem.

Descontraímos o movimento, o lugar, o momento, o corpo. Entre os risos e brincadeiras, expliquei que faríamos uma pintura, um painel, e que nele estariam nossos desejos mais escondidos. Não descrevi um tema concreto, eles desenhariam aquilo que sentiam no momento. Desenrolei o *craft* no chão, entreguei-lhes as tintas guache e pedi-lhes silêncio durante a realização da pintura. A base da regra do silêncio era: não contar ao outro aquilo que estava fazendo, pois todos estariam juntos, fazendo uma grande obra. Nesse momento, um aluno me pediu um pincel, então avisei que eles usariam o corpo nessa pintura. “Pode ser só a pontinha dos dedos?”, perguntou-me um deles

intrigado com a possibilidade de se sujar. Com um sorriso, respondi-lhe que sim.

Nesta atividade eu permaneci de fora, apenas olhando o que a câmera filmava. Não demorou muito, um deles despeja tinta nas mãos, e com elas começou a carimbar o papel. *E.* se debruçou no papel para pintar o mais longe que conseguia, ainda que isso resultasse em um uniforme todo entintado. *V.M.* diz: “Tô fazendo uma árvore”, ao que *H.H.* responde: “não pode falar...”. Os corpos se misturam com as tintas, partes do corpo são estimuladas ininterruptamente na ação. Alguns usavam mais espaços, outros se preocupavam com a utilização das tintas, as possibilidades cromáticas e os resultados no papel. Aos poucos, o papel começou tomar forma, cor e vida. As digitais das crianças eram carimbadas na obra. A tinta sujava-lhes o corpo, causava sensações; sua temperatura em contato com a pele se desenrolava em uma descoberta, em outro fazer com aquele material tão conhecido do cotidiano deles em sala de aula, e que ali estava em contato íntimo, secreto, tátil. Os espaços “vazios” do papel eram preenchidos por arte, por bagunça, por obra, por registros corporais em instalações infantis.

Depois da pintura, o espaço precisava de uma faxina! Reorganizar o espaço voltando-o ao que era antes da modificação pelos artistas, foi a experiência corporal da cumplicidade, da divisão de tarefas, da tomada de decisões, da escolha dos materiais que seriam necessários para tal limpeza, das combinações e distribuições da tarefa. Todos se prontificaram a arrumar. Um pegou o pano de chão, outro recolheu as tintas dos potes e os lavou, outro com um papel higiênico limpava os resquícios da parede. Percebi um respeito muito grande pela obra que estava no chão. Um chamava a atenção do outro caso ocorresse a possibilidade de algum acidente. Coloquei a obra para secar e sentamos em roda para conversar sobre as atividades. A alegria estava estampada nos olhos dos alunos. Aquele que me pediu para usar apenas as pontinhas dos dedos, estava com o braço cheio de tinta, e quando se percebeu, abriu um largo sorriso.

V.M. se prontificou a relatar a atividade inicial a um aluno que chegou atrasado. A descrição foi impressionante... “a gente fez o nome. Diferente. Não foi no papel, foi aqui (e mostrou as mãos). O meu nome é assim (colocou os braços à sua frente e os trouxe de volta com os cotovelos dobrados e as mãos fechadas como em movimento de martelo. Cruzou os braços formando um X). O da professora é desse jeito (os dois braços dobrados para frente formando um ângulo de noventa graus, inclinam-se em encontro um do outro. Uma mão permanece fechada enquanto a outra se abre e cobre a outra, como uma concha que protege um tesouro). O aluno mostra o gesto articulando-o desde sua memória corporal sobre a atividade feita alguns minutos antes. *V.M.* então,

esfregando as mãos no rosto, diz com um sorriso “nós trocamos de lugar, foi muito legal!”. Aquele que escutava esfregava uma mão na outra como querendo dizer algo. Então saiu um pedido: “posso fazer meu nome?”. Lancei a pergunta para a roda e unanimemente todos disseram que sim.

Nos levantamos e iniciamos “um exemplo” da atividade para a criança que chegou atrasada. Dessa vez, o corpo estava mais disponível, mais seguro, mais receptivo. Aceitava o toque, aceitava tocar. Talvez pelo fato dos alunos já estarem familiarizados com o que iria acontecer, talvez por estarem em outro papel, o de ensinar aquilo que aprenderam. Seja qual for o motivo da mudança, ao meu olhar pareceu-me satisfatória. Eles puderam experimentar os dois lados da aula: primeiro sendo alunos que se mantêm atentos às explicações da professora e depois no papel do próprio professor, que ensina e explica.

Concluimos nossas atividades com uma calorosa despedida e com o compromisso de continuarmos nas próximas quartas-feiras.

2º DIA: o giz, o papel higiênico e o tempo

Na semana seguinte, cheguei à escola um pouco descontente. A umidade do ar muito baixa me provocou desconforto nasal e afonia. Fui para a sala de trabalho e comecei a preparar os materiais. Desta vez me precavi e levei meu próprio aparato de som, há um mês havia comprado um notebook para a pesquisa com a intenção de pagar em suaves prestações e ele seria o meu aparelho de som. O que não funcionou, apesar de inúmeros testes no dia anterior, foi a câmera fotográfica. Fiquei desolada: como registrar os momentos tão preciosos durante as atividades apenas na memória? Isso era pra mim uma grande questão, tanto pela dificuldade em registrar e conduzir ao mesmo tempo, como pela dimensão efêmera da experiência.

Além dos descontentamentos com a câmera, outra questão me intrigava nesse segundo dia, vinha pensando sobre o desafio de alcançar os alunos, nessa modalidade de ensino. Entendo que para se chegar até o outro, limitar-se à sua superfície, basta entrar em sua página nas redes sociais e vasculhar um pouco sobre seus gostos, passeios, viagens, vitórias, tristezas. Ou mesmo consultar sobre seu signo do zodíaco em uma página de horóscopo. É um bom caminho para quem deseja conhecer apenas a primeira camada do outro. Mas o meu desejo não era nem de longe conhecer meu aluno apenas na superficialidade, ler o que estava escrito nos inúmeros relatórios registrados ao longo

da sua vida no AEE, consultar o professor da classe comum para saber sobre comportamento e notas, ou mesmo convocar os pais para que fosse realizada a anamnese da vida da criança. Eu precisava conhecer sua história, não a que se registra nas ocorrências escolares, mas a que se instala no corpo. Olhar minuciosamente e cuidadosamente para a memória deste corpo, para que eu pudesse em alguma medida, acessar tal memória com ele.

Com essas questões em mente, iniciei o encontro. Sentamos em roda e iniciamos com o exercício de alongar a coluna movimentando os dedinhos (como descrito no alongamento do 1º dia). O conhecimento da atividade provocou conforto em alguns alunos, por já saberem do que se tratava. Mas a outros era perceptível a expressão de monotonia nos rostos. Aos poucos medieei o interesse pela atividade perguntando-lhes sobre o que fizemos na aula anterior, se tinha algo a ver com o que fazíamos na atual, se reconheciam a sequência dos movimentos e como poderiam ser realizados.

Apesar da pressa em acabar logo demonstrada por um dos alunos, dessa vez eu havia conseguido colocar a música, que tocou durante todo exercício. E foi esse o elemento que incentivou a energia na ação. Assim como o olfato atira o paladar ao reconhecer o cheiro do prato predileto na cozinha, ouvir a música provocou o desejo de movimentar o corpo.

Ao terminarmos essa primeira atividade corporal, uma professora, que atua como apoio para um dos alunos, me procurou e pediu para participar. Notei que havia certa curiosidade no grupo de trabalho da escola depois que realizamos a primeira jornada de exercícios na semana anterior. Sem objeção, concordei. Até sugeri a ela que fizesse algumas fotos com seu celular, pois a mim seria improvável conseguir conduzir o encontro e fotografar, e eu precisaria do registro para a pesquisa.

Continuávamos em roda e sentados ao chão, quando tomei nas mãos um rolo de papel higiênico e falei sobre ele, dizendo que é um objeto útil no nosso dia a dia, e que naquela atividade que desenvolveríamos, era preciso ter muito respeito com ele. Comecei a falar sobre o clima da cidade nessa época e como ele fazia parte da minha vida. Durante a fala, fui desenrolando cuidadosamente o papel e depois retirei um pedaço generoso que ficaria em minha posse. Passei-o adiante e cada um repetia a ação de falar sobre o tempo enquanto desenrolava o seu pedaço de papel. Depois do rolo desenrolado, pedi que cada um pegasse um giz de cera de sua preferência e desenhasse no papel o tempo: o tempo que se tem, o tempo que não se tem, o que se quer ter, o que perde, o que ganha, o que é de fato o tempo?

À medida que os alunos desenhavam, as impressões iam tomando forma na fala das crianças: “o tempo é o planeta Terra”, “não, o tempo é frio, quente, chuva.... isso”, “ai professora, eu não sei o que é o tempo”, "o tempo é o relógio", "minha mãe falou que não tem tempo". Como eu também participo das atividades, notei que alguns alunos tentavam “colar” do meu desenho.

Após cerca de quinze minutos desenhando com a regra de não rasgar o papel, e com um tema supostamente abstrato, solicitei que se levantassem para que começássemos a movimentar com aquele papel colorido, desenhado, transformado, amassado. Enquanto as crianças e a professora de apoio pensavam sobre o comando que eu havia dado, levantei e coloquei outra música. Ao som de *Gotye – Somebody that I used to know*. E escolhi a música unicamente pelo ritmo lento e começamos a movimentar ao som com o movimento do papel.

O movimento realizada provocou alguns risos e até mesmo algumas demonstrações de timidez. A regra de ter que cuidar do papel evitando que rasgasse, foi uma tarefa desafiadora, que exige certa dose de criatividade e presença. Era como se prestar atenção ao corpo fosse obrigatório por ter-se a necessidade de cuidar do papel. Isso ajudou a vencer a vergonha inicial. Os níveis espaciais foram explorados pelos corpos na tentativa de segurarem o papel.

Aos poucos, eles estavam em um aglomerado de corpos ligados uns aos outros pelo papel, foi-se aconchegando no calor do outro pela proximidade dos corpos. Não demorou muito para vermos um emaranhado de corpos movimentando ao som da canção, dando vida ao papel e libertando-se para explorar ações não praticadas cotidianamente.

Ao concluirmos tal atividade, o corpo estava exausto, repleto de sentimentos e sensações que precisavam ser extravasadas. Propus que as crianças tomassem um papel A3 e comesçassem a desenhar a experiência. Tal atividade não estava nos meus planos, mas naquele momento percebi essa necessidade da turma em reelaborar o que estava se passando nos corpos. O desenho para eles parece ser o canal por onde as expressões fluem de modo seguro, por tal motivo agreguei a proposta ao planejamento.

No texto *Diário de Classe*, de Nélia Angélica Araújo (2015), noto também a presença desse debate de dedicação do aluno ao desenho, sua preferência em relação às outras artes. O desenho traz-lhe segurança, acredito que pelo caráter de leitura posterior sobre a experiência. Durante o ato de desenhar pode-se arriscar com maior veemência pelo fato de poder errar e “corrigi-lo”, analisa a autora. O desenho permite mudanças,

gracejos, enfeites, poesias, cores, e muitas das vezes, nosso aluno com D.I atendido no AEE não consegue se expressar por palavras.

Araújo observa o desenho infantil realizado pelas crianças do AEE com as quais ela trabalhou e sugere a seguinte percepção: o desenho infantil torna manifesta a sensação de inferioridade da criança em relação ao meio onde vive. Era comum que crianças atendidas nesta modalidade de ensino apresentassem baixa autoestima e em consequência de tal sentimento, realizassem desenhos bem pequenos, ocupando um espaço quase insignificante do papel. Ela percebeu que o posicionamento da criança na sala de aula era quase sempre um lugar de distanciamento. Ora sentava-se no fundo, ora nos cantos encostada à parede. Muitas dessas crianças em casa também eram distanciadas do convívio social. Muitas famílias ainda preferiam realizar as tarefas pelas crianças por não desejarem passar por provável constrangimento no retorno das tarefas à escola. O desenho é tido então como elemento de expressão no caminho de ida ao encontro do outro, e elemento de transformação no percurso de encontro consigo mesmo.

Durante a atividade de desenhar, coloquei a música *Mantra para serenar a mente y despertar el amor incondicional*, e pedi que cada um escolhesse um canto da sala e se posicionasse de forma confortável. A tranquilidade do silêncio foi aos poucos tomando conta do ambiente. Os corpos estavam sossegados, com movimentos lentos e curtos. Os olhos estavam atentos ao traçado e pareciam ter se esquecido do espaço onde se encontravam. Percebi que durante esta atividade algumas “viagens” necessárias puderam ser feitas. Quando eu perguntava se já estava pronto, alguns nem respondiam e continuavam em seus afazeres. Depois de um tempo, eles já estavam aglomerados, sentados um perto do outro. O distanciamento que eles tinham em relação ao outro, o corpo permitia-se aproximar-se, encostar-se pelo próprio convívio com outros corpos e pela prática dos movimentos.

Depois de concluídos os desenhos, pedi que fizéssemos novamente uma roda onde cada um apresentaria seu desenho à turma. Muitos relatavam sobre o tempo com o corpo sempre presente no espaço desenhado, ou seja, falavam de si e de onde estavam no desenho que haviam feito. Desenharam o corpo e descreveram a cena com sol e nuvens, e eu os estimulava a relatar sobre onde era de fato o lugar, o meio demonstrado no desenho, o que era o tempo e o que o corpo fazia naquele instante eternizado pela grafia.

Ao final, pedi que cada criança relatasse oralmente a experiência, desde o início

das atividades até o momento em que estávamos ali. *E.* disse ter achado difícil! “Foi difícil desenhar no papel, eu não gostei, não podia rasgar, mas ele é molinho..... Mas a parte de dançar com o papel eu gostei, foi divertido”. *H.H.* relatou sobre o momento do desenho: “foi gostoso”. *L.B.* disse “a gente tava escutando música e desenhando e eu fiz castelo de pula-pula”. Fizemos alguns combinados sobre como vir ao próximo encontro. Eu lembrei de que viessem com uma roupa bem velhinha, que pudessem sujar e amassar.

Ao meu olhar, a energia neste segundo dia esteve em baixa, levando em consideração a minha rouquidão, a economia de palavras de alguns alunos e a demonstração de desinteresse inicial pela atividade. Talvez eu estivesse com a energia baixa, e talvez também meu corpo preferisse uma cama a uma movimentação. Foi preciso usar alguns artifícios para que os alunos se permitissem se entregar à tarefa. Somente após resgatar o que havíamos feito na aula anterior, mudar atividades, como o resgate da música no primeiro momento, e algumas falas incentivadoras é que conseguimos nos afinar para nos colocarmos em movimento.

O meu corpo realmente estava mal, desanimado, e ao que me parece tal palavra possa de fato exprimir o que eu sentia, pois estar desanimado é estar sem alma. E como viver sem uma alma a me habitar?

3º DIA: os pés

Começamos com uma conversa informal sobre trabalhos anteriores e logo em seguida sentamos em roda e fizemos algumas combinações sobre o trabalho a ser realizado no dia.

Em roda e sentados ao chão, tiramos os sapatos e começamos a movimentar os pés: dedilhando o chão à frente até encontrar outro pé. Voltamos a perna em posição inicial (com os joelhos dobrados próximos ao peito) em ritmo lento e tornamos a repetir o movimento abrindo um pouco mais as pernas, desdobrando os joelhos, deitando-nos para trás. O contato com o chão frio despertou os pés para a percepção desta parte do corpo, tão viva, tão sólida, tão real e às vezes pouco percebida.

Aos poucos cada aluno ia encontrando formas de movimentar as pernas, uns escolhiam fechar os olhos, outros interagiam de maneira alegre com a presença do outro. Desprendiam-se do frio do chão para se encontrar no calor do corpo do outro que estava imediatamente ao seu lado, sem esperar um comando. Segurando os pés,

sacudimos, acariciamos, sentimos sua presença, buscando tirar essa parte do corpo do esquecimento, por meio do sentir, do tocar, do perceber e do reconhecimento à sua existência.

Pedi aos alunos que se levantassem, pois a partir daí faríamos um movimento diferente, um movimento quase coreografado com os pés. Comecei um movimento de levantar e baixar a perna por meio da flexão do joelho. Orientei os alunos sobre qual perna era, a direita, e pedi que todos repetissem o movimento. Estamos em roda e como o outro de frente torna-se para mim um espelho, para o aluno com dificuldade de localização espacial e lateralidade essa atividade de identificar direita/esquerda como posição relativa é complexa.

Depois propus ao grupo levantar apenas o calcanhar do pé esquerdo, as pontas permaneciam grudadas ao chão. Em seguida, solicitei que realizassem os movimentos juntos: primeiro a perna direita levantava e voltava pisando forte ao chão, depois o calcanhar do pé esquerdo levantava. Realizamos os movimentos por um tempo até que todos da roda estivessem apropriados corporalmente do que estávamos fazendo.

Fui até o som e coloquei a música *Kworo Kango – música dos índios Kaiapós*. Enquanto realizávamos os movimentos, fomos conversando sobre a cultura indígena: seu modo peculiar de realizar danças em contato direto com a natureza, seu respeito pelos elementos naturais, a maneira como o corpo está em contato com o meio.

Durante o esse movimentar ainda acrescentei outros comandos de movimentos: voltar-se com o tronco para a terra, abrir o tronco para o alto, soltar os braços, bater com firmeza o pé no chão.

A partir daí, propus que as crianças escolhessem qualquer espaço na sala para explorar seus movimentos. Além dos movimentos “ensinados” e já experimentados, outras possibilidades de potencialização do corpo foram surgindo. Os movimentos foram permitindo a exploração do espaço. Alguns foram para frente do espelho e experimentaram a observação de movimentos curtos, longos, lentos e rápidos de partes do corpo. Outros foram para o canto e começaram a mesclar movimentos dos pés, braços, cabeça.

Afastei-me do grupo para fazer fotografias. Pude perceber que alguns alunos haviam deixado de lado a timidez que ainda aparecia no início do exercício. O corpo era mais flexível, permissivo, experimentador: ousava um pouco mais, ampliava os movimentos, reagia ao som da música que tocava.

Quando a música terminou, perguntei se estavam cansados. A resposta foi

unânime: sim! Pedi então que sentássemos novamente ao chão e disse para colocar a mão no peito, para sentirem os batimentos do coração. As crianças disseram que ele estava “batendo muito forte!”. Perguntei o porquê daqueles batimentos, ao que um aluno respondeu que era porque estávamos movimentando o corpo.

Pedi que colocassem as mãos sobre a barriga e atentassem para o inflar da mesma durante a respiração. Fomos respirando cada vez mais lentamente até o corpo se perceber novamente em uma calmaria. Deitamos para trás e continuamos com a mão sobre o ventre para que pudéssemos encontrar o ritmo da respiração que nos ajudaria a relaxar. Sugeri que fôssemos percebendo o toque das mãos no abdômen, sem empurrar, sem soltar, apenas percebendo a sutileza e ao mesmo tempo a força do movimento de respirar. Aos poucos, as crianças foram se ajeitando no chão, como se quisessem buscar a melhor posição. Ao som do mantra utilizado anteriormente, alguns fecharam os olhos e se permitiram entregar o peso ao chão. Na imagem corporal deles, era possível perceber: alguns em posição fetal, outros com pernas relaxadas, braços abertos, cabeça para o lado, pernas para um lado e cabeça para o outro...

Durante a atividade, uma funcionária da escola entrou abruptamente na sala. Foi bem marcante a quebra do relaxamento. Os alunos imediatamente se levantaram e começaram a conversar uns com os outros ou comigo. Então eu desliguei a música e voltei para o grupo, aproveitando a interrupção. Algumas atividades realmente não cabem dentro da escola, local onde o barulho impera, a dinamicidade e vai-e-vem de pessoas durante todo o tempo marcam as tarefas de cada um e os obriga a agir com rapidez e precisão, calmaria e relaxamento não combinam com a escola em questão.

Expliquei sobre a próxima atividade. Entreguei-lhes folhas A4 e giz de cera. Falei que era para eles desenharem o contorno do pé naquele papel. Alguns começaram a rir e disseram não ter entendido o que era para fazer. Mostrei-lhes uma possibilidade: colocar o pé sobre a folha e riscar a silhueta. Apenas uma aluna fez o desenho do contorno olhando para o pé e não seguindo a linha que o circunda. Provavelmente ela não quis pisar no papel. E ao som de uma música suave, começamos a desenhar. Eles riam ao ver o formato do pé na folha.

Os alunos se dedicaram em seguida ao recorte do pé desenhado. O movimento do corpo nesta atividade fez-me reconhecer que não se trata de algo tão simples (o recorte em si) como eu imaginava anteriormente, pois um dos alunos se quebrava todo, movia todo o tronco, apertava a língua nos dentes, movimentava as mãos com quem buscando estabelecer um ritmo para finalmente recortar um pedaço de papel que lhe

serviria para a obra.

As crianças ficaram um tempo realizando a atividade. O companheirismo ditou a regra. Era preciso dividir, compartilhar, emprestar o material usado na atividade como tesoura e cola, pois não havia disponibilidade de material suficiente para trabalhar individualmente. A meu ver, foi importante frisar que era preciso solidariedade.

Durante a atividade, algumas crianças trabalhavam apressadamente, outras pareciam manter o foco no desenho sem se dispersar, outra ainda mantinha-se em atitude de espera para utilizar o material que estava com outro naquele momento.

Quando terminaram a atividade, colocaram para secar a cola que alguns colocaram em demasia sobre uma pedra existente na sala e eu pedi que reorganizassem o lugar.

Depois de arrumada a sala, sentamos novamente no chão e em roda. Pedi que relatassem algo sobre a aula. Podiam ser fatos, sequencias, sentimentos, sensações, memórias..... era livre esse relato.

V.M. disse a sequência exata daquilo que fizemos: “a gente esticou o pé, depois dançou a música do índio, e depois a gente fez o pé no papel..... eu achei bom”. E. disse: “eu pus o pé no papel, e era muito difícil desenhar o pé, o giz não vai..... e eu coloquei muito papel no pé.” Perguntei o que ele tinha achado do todo e o mesmo respondeu: “foi ‘super técnico!’”. Insisti perguntando o que é “super técnico” e desta vez ele não respondeu. J.C. deitou-se ao chão, balançava o corpo para lá e para cá e gritava, como comumente faz em sala de aula.

4º DIA: as pernas

Os alunos foram chegando aos poucos e após organização e limpeza da sala, tendo em vista que desta vez ela de fato precisou de uma faxina antes do trabalho, sentados ao chão, começamos a rememorar o que havíamos realizado na aula anterior. Alguns se lembraram que tínhamos trabalhado com o pé: “a gente pegou o pé assim” (mostrou como seguramos o pé e demos uma leve sacudida nele). Outro disse: “colocamos o pé na folha e fizemos assim” (pôs o pé à frente, apoiado com a sola ao chão, e começou a demonstrar um traçar da silhueta).

Conversamos, relembramos, recordamos... a partir daí demos início ao trabalho. Disse para tocarmos a panturrilha, comentei que a minha doía muito devido ao tempo extremamente seco da nossa região, em especial nos meses de agosto e setembro. A pele

das minhas pernas estava toda esfolada. Pedi que tocassem a coxa, por cima, por trás, por dentro e por fora, que fossem descobrindo e percebendo o formato dessa parte do corpo. Terminamos de explorar uma perna e passamos para a outra repetindo as mesmas ações. Aos poucos, outros estímulos eram dados: esticar a perna, cruzar, dobrar, levantar com joelhos esticados, levantar com joelhos flexionados, deitar de bruços e colocar os pés na parte posterior da coxa, deitar de lado e repousar uma perna sobre a outra, abraçar as pernas, dobrar ambas e segurar fortemente apoiando os olhos nos joelhos, bater com as pontas dos dedos, com a mão em conchinha, acariciar.

Era possível notar nessa sequência de movimentos, um pouco técnicos é verdade, certa familiaridade das crianças com esta parte do corpo. As pernas são muito recrutadas na infância para realização de atividades e brincadeiras cotidianas, para o reconhecimento e aprendizado do mundo à sua volta. Os risos denunciavam um prazer em rever alguém já muito conhecido.

Levantamos e começamos a fazer alguns movimentos: apoiamos na base dos pés, com as pernas um pouco abertas, apontando os pés para fora e dobramos os joelhos de modo que as pernas fizessem um ângulo de noventa graus. Apoiamos os cotovelos nos joelhos e ficamos nesta posição por alguns segundos. Esticamos um dos joelhos e dobramos a outra perna depois vice-versa.

Após algumas propostas de observação, percepção e força das pernas, começamos a movimentar com a música *Já sei namorar*, dos Tribalistas. Os movimentos dos participantes eram basicamente: jogar o corpo de um lado e do outro, transferindo o peso corporal e apoiando em uma das pernas de cada vez. Outros estímulos como movimentar os braços, abaixar-se no ritmo, rodar, foram dados para ampliação dos movimentos. A sequência de movimentos realizada com o próprio corpo nos mostrava uma capacidade corporal que era vivenciada por todos os alunos independente das condições de aprendizagem, fala, escrita, leitura ou capacidade argumentativa e raciocínio lógico-matemático. Havia uma acessibilidade dos alunos àqueles movimentos, àquele momento de criação e liberdade na construção das sequências ritmadas. A criatividade misturada com um instante de prazer e gozo; refletia-se no rosto o contentamento em estar ali, presente por um breve tempo.

Aos poucos fomos dando outros tempos aos movimentos, a lentidão e o arrastar dos pés finalizaram a música, permitiram bocejos e suspiros devido ao cansaço.

Ao terminar a música alguns alunos deitaram-se ao chão. Percebi que eles precisavam de um momento de descanso e apreensão do instante, reconhecer o cansaço

do corpo. No fundo eu esperava se em algum momento alguém diria que sentia uma dor, incômodo, fadiga, formigamento, algo que pudesse me situar nessa percepção. Pedi então que deitassem apoiando toda a perna no chão, que tentassem sentir e imaginar como é por dentro da perna, o que há dentro dela, se o sangue que passa por ali é quente ou frio, se existe uma diferença da temperatura entre perna e o chão, se estavam leves ou pesadas. Um breve trabalho de reconhecimento da perna após o movimento foi feito naquele momento.

Pedi que se sentassem novamente em roda e disse que dessa vez faríamos nossas pernas. Entreguei-lhes jornais e começamos a manuseá-lo a fim de criar um corpo com pernas usando jornal. *M.G.* chegou bem nesse instante, era seu primeiro dia em nossos encontros. Apresentei-o anteriormente, possui laudo de D.I. e Transtorno da Ansiedade, faz uso de medicamentos para controlar as compulsões. Pedi para outros alunos revelarem o que estávamos fazendo: amassar o jornal formando as pernas, pode incluir os pés bem como todo o corpo. Depois da explicação que foi bem sucinta, todos começaram a trabalhar em seus bonecos.

À medida que iam montando as peças que comporiam o boneco, as crianças conversavam umas com as outras levantando hipóteses sobre a construção. Como ficaria melhor, como fazer para que ele ficassem em pé, onde colar, onde acrescentar mais jornal, entre outras indagações como: “seu boneco tem só uma perna?”, “o que é isso? A cabeça ou a barriga?”, “como é o nome dele?”, “põe ele pra dormir”. Aproveitei o diálogo criado pelas próprias crianças e iniciei também uma conversa sobre esse novo personagem que surgia na sala. Perguntei o que o Carlos (nome dado ao boneco de um dos alunos) gostava de fazer. O criador do boneco responde: “dançar”, então eu comecei a dançar uma valsa com ele. Perguntei a outro boneco de nome Vitor Hugo o que ele gostava de fazer, ao que o aluno criador respondeu: “dormir”, pedi então que ele se deitasse com o boneco no chão que eu registraria a ação com uma foto. Outro boneco de nome Trovão gostava de comer carne. Demonstrei brincando estar bastante apreensiva com essa notícia, mas o aluno criador disse: “ele gosta de comer carne de peixe cru”. Respirei aliviada, o aluno me olhou e sorriu.

Coloquei uma música bem tranquila. O aluno que chegou posteriormente não conseguiu relaxar e sua agitação contagiou a todos. Os corpos não conseguiam se entregar plenamente. Ainda assim, os corpos estava engajado na ação de construir o boneco. O aluno que chegou depois, não participou do momento anterior à construção do boneco, construiu um revólver e simulou um tiroteio. A impaciência em esperar o

material, a tomada abrupta do material que estava com o outro, a fala extremamente volumosa e com vocabulário desrespeitoso, fez com que ele não concluísse a tarefa. A finalização planejada por mim com a gravação do vídeo com depoimentos dos alunos não aconteceu. *M.G.* estava muito agitado e eu fiquei preocupada se a música lenta ao invés de acalmá-lo provocaria uma ansiedade ainda maior.

Além da agitação de *M.G.* que não conseguiu participar de todo processo, tivemos também certo entra e sai na sala de recursos multifuncionais neste dia em particular. Várias pessoas adentravam ao espaço procurando algum material, querendo falar com a outra professora (que ainda não havia chegado) ou saber de algum aluno. Em minha avaliação sobre o trabalho, ainda não tenho condições de mensurar o que de fato emperrou um pouco a última tarefa do processo. Percebi que precisaria fazer mudanças para o próximo encontro, uma delas seria estudar uma forma de integrar *M.G.* ao grupo.

5° DIA: as narrativas

Sentamos em roda e conversamos sobre as atividades da aula anterior. *M.A.* sugeriu ouvir uns aos outros e também ouvir a professora. Esperar até que todos concluíssem para depois fazer outra coisa. Avisar aos profissionais da escola que naquele momento estávamos em aula. A sugestão foi acatada por todos que concordaram com a iniciativa.

Dessa vez, participavam três alunos, a professora de apoio de um deles e a supervisora do AEE, que chegara há pouco para contribuir com o nosso trabalho. Ela ficou na sala apenas observando. Somente em alguns momentos, quando eu a convidava, é que ela se aproximava do grupo de trabalho.

Estava frio. Coloquei alguns jornais no chão para que pudéssemos sentar. Ao ouvirmos a música que estava tocando, seu ritmo, sua melodia que nos envolvia; pedi que começassem a dobrar o jornal lentamente ao menor pedaço possível.

Fizemos um alongamento da coluna, seguido de um toque ao outro que está imediatamente ao meu lado, buscando primeiramente um contato sutil dos dedos da mão com a mão do outro. Depois, na ampliação desse movimento, buscamos os braços do outro até a altura dos cotovelos. Ao som de uma música suave, demos movimento aos braços e tronco.

Peguei um novelo de barbante e neste momento não disse nada sobre ele.

Apenas desenrolei um pedaço e passei para a criança que estava ao meu lado para que pudesse fazer o mesmo: pegar o novelo e desenrolar um pedaço suficiente para entregar ao outro sem esticar o fio. Silenciosamente repetimos a ação por três voltas. Então peguei uma tesoura e cortei três pedaços para mim, passei a tesoura e o aluno que estava do meu lado cortou seus três pedaços para si, entregou a tesoura para o outro e assim por diante, até todos estarem com três pedaços de cordão em suas mãos. Nesse momento, estávamos eu, três alunos e a professora de apoio. Comecei a trançar as três pontas enquanto contava um conto:

Havia dois reinos. E em cada um deles havia um rei. Mas os dois reis viviam em pé de guerra, cada um querendo as terras que eram do outro. Um dos reis tinha um empregado, conhecido por ter um cavalo falante e por nunca mentir, sua honra era seu maior mérito. O outro rei, envolto em sua inveja, quis colocar à prova a integridade do empregado do seu adversário. Apostou as terras do reino: “farei seu empregado mentir e assim suas terras serão minhas”, disse o rei. Então, o rei invejoso enviou sua linda filha, a princesa Kala, para seduzir o empregado e assim fazê-lo mentir. A princesa se mostrou para o jovem que por sua vez ficou encantado com tamanha beleza. O jovem empregado imediatamente foi falar com a moça. E resolveu levá-la para sua casa para que pudesse convencê-la a ficar com ele. Chegando lá, a moça sofreu um desmaio e foi carregada para o quarto. O jovem empregado começou a cuidar dela com ervas e sopas para que pudesse melhorar. Mas a princesa ficava cada dia mais doente. Ela disse então que para se curar era preciso comer o coração do cavalo falante do jovem. O empregado se assustou com tal declaração. E tomado por uma tristeza indescritível, foi falar com seu cavalo. Disse a verdade a ele, e que não conseguia realizar tal feito. O cavalo então pediu que seu dono lhe buscasse uma flor azul que tinha no topo da montanha. O empregado trouxe-lhe a flor. O cavalo a comeu e morreu. [...] Muito entristecido, o empregado pegou o cavalo e tirou-lhe o coração. Ao levar para a moça, viu que ela já não estava mais lá, havia ido embora. O rei pai da princesa soube

de toda história e resolveu acabar com a aposta. Reconheceu que o rapaz era de fato muito honroso. No final, a princesa foi falar com o empregado e sugeriu dar o reino de seu pai a ele em um contrato de casamento.

Antes mesmo que eu terminasse a longa história que aqui escrevo resumidamente, E. já queria contar a dele, dizia que era mais legal. Então começou:

O galo e a galinha estavam juntos no galinheiro. E o galo disse que queria comer ovo, mas a galinha logo disse que não ia botar. Então o galo disse que ia comprar. Mas a galinha não gostou do galo falar aquilo. Ele foi lá e comprou. Fez o ovo e ele comeu. E a galinha chamou o ogro e ele começou a pisar bem forte no galinheiro. E o galo fez uma água fervendo e disse pro ogro beber. O galo pôs uma língua de ferro no ogro e jogou a água na garganta dele. O ogro deu um pulo bem alto e foi parar lá no céu, lá em Marte. Ai apareceu mais um 'tantão' de ogro. E começou a lutar. E o outro ogro queria que ele tomasse chá, mas ele disse: eu não gosto de chá! E eles começaram a brigar. Um batia bem forte no outro [...] eles tinham cascas e um pegava na casca do outro. E ele bateu bem forte no outro e jogou bem longe. (Já nesse instante, a professora de apoio perguntou: “e o galo e a galinha?”) O galo e a galinha ajudaram o ogro e voltaram pro galinheiro. [...]

Ao concluir ele disse: “viu como a minha história é mais legal?” Os outros não quiseram falar ou contar alguma história. Então me dirigi a M.A. e perguntei o que tinha feito no feriado. Ele então nos contou:

Fui no shopping eu e meus amigos. Fomos ver o filme que é de ação. O mocinho se mata para salvar a vida da sua namorada. Ele entra na frente do ônibus que ia atropelar ela e fica lá para o ônibus passar nele. Depois a gente foi pra lanchonete e comeu um sanduíche. Fiquei sabendo que em uma das lanchonetes o hambúrguer é feito de minhoca. Nós ganhamos um vale visita à cozinha e a gente podia entrar lá pra ver como é feito. E eu vi

que é feito de minhoca. Mas o da lanchonete que nós comemos não é de minhoca não. Nós fomos de caminhonete e eu gosto de andar de caminhonete, ela é grande. E depois desse dia a gente vai voltar lá.

W. não quis contar nada, não quis narrar história ou acontecimento. Fui “puxando” assunto, mas não resolveu. Ele de fato não queria falar.

Pedi que os alunos terminassem a trança e a colocassem atrás do corpo. Coloquei uma música suave e começamos a alongar espreguiçando. Muitos bocejavam por terem ficado um bom tempo na tarefa de escuta. Então o corpo precisava ser acordado.

Toquei nos alunos estimulando-os a ficarem em pé e se alongarem. Formamos duplas para alongarmos uns aos outros e eu estiquei os braços da criança que comigo estava nessa dupla, dobrei o tronco, abaixei dobrando os joelhos, abaixei dobrando a coluna, estiquei ficando na ponta dos pés. Deixava o corpo o mais próximo possível do corpo do outro, movimentando ao ritmo da música. E. não se permitia ser tocado, e aos poucos foi se entregando ao contato. Bem, comecei tocando, pegando, torcendo o tronco dele, esticando, ele ria, tentava fugir, mas no fundo não teve muita opção, teve que se permitir. Ao final, seu corpo estava mais relaxado, ou pelo toque, ou pelo riso.

Trabalhar com algumas crianças nessa modalidade de Educação em específico às vezes exige repetição, rotina, encorajamento, estímulo em excesso. Não pretendo afirmar que todos os alunos atendidos necessitam de estímulo constante para realizar algo, ou mesmo que a rotina no planejamento feito pelo professor e apresentado aos alunos no início dos encontros não possa ser modificada. Porém nessa situação por exemplo, percebi que se eu não incentivasse ao extremo a movimentação desse aluno, talvez ele perderia um momento importante de se relacionar.

Talvez o olhar da supervisora pedagógica, que chegou à escola neste dia e ainda não conhecia os alunos e estes por sua vez também não a conheciam, tenha intimidado as ações deles.

Lembrei-me do texto de Foucault, *Vigiar e Punir (1987)* e da minha infância na escola. Essa presença de caráter vigilante do olhar do professor na sala de aula em certas situações, se justifica devido a inúmeros fatores, dentre eles a discussão quanto à quantidade de alunos por turma. Vigiar para punir está presente na escola onde atuo, como foi outrora na escola da minha infância. E, em várias situações, me vejo também

nesse papel de vigia, de comandos corporais que sustentam a disciplina em tempo integral. Desprender-nos desse olhar punitivo não é algo tão simples ou mesmo algo que se dê de uma hora para outra, porém é algo possível e necessário. Olhar para punir não contribui para a observação dos fenômenos para a pesquisa, e desconstruir esse modo de olhar foi um exercício ao longo do processo.

Por outro lado, relacionar o olhar da supervisora que chegara neste dia, com tanto a fazer (anamneses, fichas queixas, instrumentais para organizar e pastas de alunos para averiguar) com o olhar que vigia apenas para punir e que com isso pode intimidar as ações dos alunos, não me parece adequado. Ocorreu-me posteriormente que ela estava ali também para conhecer o meu trabalho (o que proponho e com que forma) e conhecer os alunos (como se relacionam com os outros e com aquilo que aprendem).

Diante das constatações desse quinto encontro, senti urgência em formular algumas transformações. Talvez partir do desejo por movimentar-se. Desejamos a todo instante e é o que nos impulsiona a agir. A ação modifica o espaço e o tempo. Porém, sem o desejo prévio, não há realização da ação.

Antes que terminássemos, sugeri a supervisora que se apresentasse aos alunos e que esses se apresentassem a ela, para que pudessem perceber os motivos pelos quais ela estava agora na escola e não se sentissem intimidados pelo seu olhar.

6° DIA: o *desejo*

Iniciamos com a nossa roda, de mãos dadas e permanecemos assim enquanto falávamos sobre o encontro anterior e alguns assuntos que iam surgindo. Depois, soltamos as mãos e eu deixei claro essa ação, pois o objetivo era reconhecer um lugar de liberdade, onde possibilidades de movimento pudessem surgir mesmo quando não se tem como ideia inicial.

Solicitei que pegássemos nos braços uns dos outros ainda na roda. Neste dia, tive apenas a presença dos alunos, nenhum profissional, apoio ou supervisor estava presente. Fizemos a roda em pé e tocamos uns nos outros percebendo temperatura, aspereza, maciez. Soltamos os braços e começamos a explorar o espaço movimentando por ele. Batendo os pés no bumbum, chutando para trás, chutando para frente, rodando, explorando diferentes movimentos corporais.

Enquanto percorríamos o espaço movimentando e fruindo a música, fui falando sobre a atividade sequente. Disse que eles fariam uma pintura, dessa vez na tela. Devo

relatar que vários alunos já haviam me pedido para realizar tal atividade desde que viram as telas em branco em uma caixa na sala de recursos multifuncionais. À medida que eu ia falando, enfatizava no ato de pintar o movimentar das mãos para realizar uma imagem, com o objetivo de fazer crescer neles a vontade de pintar, percebida com um sorriso nos olhos. Continuamos a movimentar e eu pedia que eles relembassem os personagens das histórias da aula anterior. Falaram de cavalo falante, galo, minhoca, galinha. Assim que a música acabou, pedi que cada um escolhesse um espaço ao chão que começaríamos o trabalho de pintura em tela. Enquanto terminava de preparar o material, pedi que eles conversassem uns com os outros para tentar mensurar de alguma forma o desejo que eles tinham naquele momento. Então lhes entreguei um pedaço de papel *craft*, para que eles colocassem no chão à frente e depois colocassem a tela sobre este. Entreguei-lhes a tela e eles começaram a medir, comparando com a do colega. Coloquei próximo a eles as tintas que eles usariam e antes de entregar-lhes os pinceis, expliquei que faria algo. Então peguei uma fita crepe e comecei a enrolar-lhes os dedos e depois o polegar nas mãos. Um a um fui mumificando aquelas mãos que agora já não poderiam pintar como haviam imaginado, pois naquele momento o meu objetivo era protelar mais um pouco a realização do desejo. Aos olhos do leitor pode parecer desnecessário, mas a minha proposta era prolongar um pouco essa sensação de desejar, eu pretendia que os alunos reconhecessem em si mesmos o desejo de pintar. Tentei não reforçar o imediatismo, mas a percepção do desejo em pintar e observação, por parte dos alunos, de outras possibilidades corporais.

Eles começaram a reclamar, o que já era de se esperar. Se eu os visse inertes, esperando que apenas eu decidisse sempre o que fazer, sem nunca questionarem, aí sim eu me preocuparia. Diziam que não iam conseguir pintar com a mão daquele jeito, pediam para tirar a fita, pediam para tirar ao menos um pedacinho da fita. Mas aos poucos, eles se interessaram em buscar soluções para resolver aquele problema. *H.H.* disse que tinha jeito de colocar o pincel no burquinho que fica entre uma volta e outra da fita. *M.A.* disse que poderia segurar o pincel usando as duas mãos, mas logo ignorou a ideia ao perceber que não se tratava apenas de segurar o pincel, mas que o grande problema seria pintar. *V.M.* disse que poderia pintar com a boca. *M.A.* continuou muito chateado ao ver que eu não mudaria de ideia mesmo com a insistência deles.

Quando eu terminei de enrolar as mãos de todos os alunos, observei-os por alguns segundos e pude perceber que vários deles apresentavam uma angústia, enquanto outros caíam na risada. Em seus rostos havia marcas de descontentamentos. *H.H.* disse

que estava sentindo “gastura” e queria tirar logo aquilo das mãos. Alguns riam de ver o outro com a mão enfaixada. Outro observava atentamente suas mãos talvez explorando as possibilidades que a falta de mobilidade pudesse lhe trazer. Outro tentou burlar, tirando cuidadosamente a fita com os dentes, mas um aluno chamou-lhe a atenção e disse que não podia tirar.

Quando entreguei os pinceis percebi que a insatisfação aumentou. Eles demonstraram querer explorar o pincel em contato com a tela, pois eles ainda não haviam feito essa tarefa. O desejo de pintar ia aumentando à medida que eles tentavam solucionar o problema, enfiando o pincel nos espaços e “testando” como seria o processo de pintura. *M.A.* colocou o pincel entre as fitas que prendiam a mão e começou a fazer um movimento de vai e vem, relacionando o pincel e a tela. Mas logo percebeu que não seria uma boa ideia, pois mesmo assim, ele não conseguiria pintar.

Coloquei uma música bem suave, sentei-me com certo distanciamento e disse-lhes que aquele momento seria para a tão sonhada pintura em tela. Percebi que eles permaneceram por alguns instantes sacudindo as mãos tentando se livrar daquele incômodo. E aos poucos, ao se depararem com a tela a sua frente, tentaram mais uma vez solucionar a questão.

Aos poucos todos foram começando a pintar. *E.* demonstrava muita dificuldade, relutava contra a tarefa. Mas *H.H.*, ria e demonstrava satisfação. A vontade de pintar na tela era tão grande que mesmo uma dificuldade em se movimentar não o impediria de realizar a tarefa.

Demorou um tempo até que todos pudessem iniciar a pintura.

A conversa do início da atividade, logo foi se desfazendo e dando lugar à imaginação, ao cuidado com o material, ao desejo em realizar a tarefa proposta. O silêncio tomou conta do espaço e eu diminuí o volume da música que tocava, respeitando esse momento de criação e tranquilidade. Olhei para as crianças realizando a atividade proposta e percebi que meu objetivo foi alcançado: estimular o desejo para descoberta de novas possibilidades corporal, pois intencionava desconstruir o corpo que se tem para outras potencialidades.

Havia avisado anteriormente que eu usaria a sala e que precisaria ficar com a porta fechada, para evitar que o ambiente externo desviasse a atenção e de alguma forma influenciasse na resposta dos alunos. Solicitei à supervisora, gentilmente, que participasse das atividades ou, se pudesse, não ficasse presente apenas com o intuito de observar, pois eu precisava desse momento com meus alunos e, como já relatei

anteriormente, tal sala apresenta uma grande movimentação de pessoas durante todo o tempo. Por ter muito a fazer, ela optou por ir para biblioteca e dar continuidade a seus afazeres.

Por vezes, a agitação do ambiente é necessária como potência no movimentar-se corporalmente. Porém, nesta aula em específico, a intenção era de fato provocar no aluno uma busca de si mesmo, para que este pudesse criar em sua tela seu desejo, sem influência do grupo externo ao trabalho.

Por várias vezes eu me distanciava com o intuito de preservar a atividade. Era perceptível o envolvimento dos alunos no ato de pintar a tela. E mesmo ao fotografar, eu buscava não chamar tanta atenção.

Depois de um bom tempo, pedi que os alunos retirassem a fita. Pude perceber a alegria nos rostos deles. Aos poucos foram concluindo a pintura. Alguns apresentavam uma expressão de alívio, outros verbalizaram esta sensação.

Cada aluno organizou seu próprio espaço, guardando as tintas que usou, lavando o próprio pincel, recolhendo o *craft* que servira para proteger o chão da “bagunça” das tintas, separando a tela para que a mesma pudesse secar e assim o trabalho estaria pronto.

À medida que o espaço ia sendo reorganizado, íamos voltando à roda. Alguns alunos apresentavam um descontentamento por não terem o desejo plenamente realizado. Outros demonstravam satisfação em ter participado de tal tarefa, e a primeira fala de um dos alunos foi agradecer pela oportunidade de pintar na tela, pois se tratava de um desejo antigo, disse que sempre quis pintar na tela e que hoje seu sonho havia se realizado.

De todos os alunos presentes, apenas *H.H.* disse ter se sentido satisfeito com a tarefa, disse ter gostado e que conseguiu realizar plenamente o desejo. Todos os outros se sentiram frustrados, tolhidos ou impossibilitados. *M.A.* disse ainda que eu fui muito malvada, dei o doce e tirei a língua. De fato, o desejo foi bastante estimulado e depois tolhido, em parte, pois todos conseguiram pintar e concluir a tarefa, porém, o contato das mãos com pincel e o contato deste com a tela, foi reprimido, proibido e deficiente. O desejo continuou latente, existindo, reverberando na experiência. E não foi satisfeito pela simples realização imediata, mas pela descoberta de outros movimentos ao pintar com limitação.

7º DIA: os fantoches

V.M. chegou mais cedo e enquanto eu organizava o espaço de trabalho, pedi que ele pegasse um jogo quebra cabeças e começasse a montar. Ele desmontou pois as peças estavam guardadas ordenadamente e a primeira tarefa antes de montar o quebra cabeças é observar a imagem que se forma. Logo em seguida pediu que eu o orientasse nessa atividade. Então chegaram mais dois alunos, H.H. e M.A. e eu os pedi para auxiliarem V.M. a reorganizar o quebra cabeças. Nesse momento, já pude perceber uma quebra na rotina ao trabalhar com este material que não faz parte dos nossos encontros nesse momento. Eles tinham que montar o jogo sem mesmo ter visto a imagem que se formaria.

Terminei de organizar o espaço e solicitei que eles viessem ao meu encontro para nos acomodarmos no nosso espaço no chão.

Sentados, fizemos movimentos andando com os dedos dos pés até o centro da roda, em seguida voltávamos à posição inicial (com as pernas dobradas) e depois reiniciávamos. Como sempre, esse alongamento inicial nos permite tocar e falar em partes do corpo que pretendemos perceber, sentir naquele encontro. Ao esticar, encolher, apalpar, aquecer, reconhecer apoios, tonicidade, destaco para eles que é como se “acordássemos” partes adormecidas do corpo. Não que essas partes estivessem de fato dormindo, mas o que sublinho é que nós nem sempre as percebemos separadamente em nosso cotidiano.

Nesse momento, estavam presentes quatro alunos e a professora de apoio.

Seguramos nas mãos uns dos outros e, com a música *Redescobrir*, de Elis Regina, percorremos as mãos nos braços do outro, sentimos a temperatura, a textura daquele braço. V.M. logo disse: “Nossa! Que mão fria!”, e continuou: “esse é fofinho, maciinho!”

Fizemos um pêndulo com o tronco (segurar nos cotovelos dos outros e balançar de um lado para o outro, para frente e para trás). Em seguida nos levantamos segurando uns nos outros. Foi bem difícil! Um dos alunos teve um pouco de dificuldade em se equilibrar e se levantar sem apoiar-se no chão, mas já na segunda tentativa, com o incentivo do grupo, conseguiu. Houve risos, descontentamentos, toque e pronta reação corporal. Ainda segurando uns nos outros, movimentamos colocando pé direito à frente, pé direito atrás e em seguida acrescentei o comando de andarmos para a direita. *Como*

se fora brincadeira de roda, memória... começamos a coreografar nossos movimentos e os risos permaneciam. Um aluno quis sair da roda, talvez incomodado com o toque devido ao histórico de sua “intolerância ao toque”, mas logo foi trazido de volta por outro aluno que se movimentava com um largo sorriso nos lábios e nos olhos.

Repetimos nossos movimentos como se quiséssemos guardá-los na memória. Ficamos no chão, reconhecemos os pés, seguramos nos cotovelos reconhecendo esta parte do corpo do outro, ficamos em pé sempre em contato corporal com o outro. Um aluno disse: “agora é pé para frente e para trás, assim (mostra o movimento e inicia um pequeno girar para a direita) ”.

Depois de terminarmos nossas movimentações na roda, eu apenas disse que pegaria alguns fantoches e os deixaria ali, no chão, para que aquele que quisesse se apropriasse desse objeto e o manipulasse conforme o desejo. Dois alunos logo disseram: “oba! ”. Então eu ofereci os fantoches e me afastei. A intenção deste momento da atividade era de fato deixá-los mais livres na criação, sem tantos comandos, sem tantas regras.

Comecei com a tarefa de observá-los sem propor um objetivo, pois eu queria observar o que surgiria. Descrevo aqui:

V.M.: “eu quero esse aqui” - pegando um e mostrando ao restante do grupo.

E.: “me dá esse, eu quero o do tucano” - se joga sobre o outro aluno que segurava o do tucano tentando alcançá-lo enquanto o outro aluno estica o braço para trás na tentativa de dificultar a ação de *E* que desiste e pega outro.

H.H.: “esse aqui é engraçado, que bicho é esse? ” - escolhe com calma, olha examinando-o e lança a pergunta para o grupo por não ter identificado o animal.

E.: “eu não sei” - olhando rapidamente para o fantoche que *H.H.* segurava.

V.M.: “é um macaco, olha a orelha dele” - deixando, por um instante, de manipular seu fantoche e atentando-se ao que *H.H.* segurava.

V.M.: “me dá esse aqui, eu quero é esse”= tentando arrancar da mão de *E.* o que ele havia pego.

E.: “Olha ele, eu peguei primeiro”- olhando para mim pedindo minha intervenção na resolução do problema.

O aluno, *J.C.* pegou o fantoche do coelho, deitou-se embaixo da mesa de pedra e foi observar com minúcia os movimentos necessários para abrir e fechar a boca do boneco. Virava-o de um lado e de outro. Observava quais dedos eram necessários para que o boneco pudesse “falar”.

Depois desse breve momento de escolha do fantoche, os três começaram a manipular, falseando a voz, criando histórias. Tudo acontecia ao mesmo tempo. Enquanto um olhava dentro do fantoche, abria e fechava a boca, percebia os movimentos, entrava em contato com o objeto, colocava outro em sua outra mão, colocava nos pés aqueles que deveriam ficar encostados ao chão (como a tartaruga), buscava alternativas corporais para se apropriar do maior número possível de personagens; outro andava com o fantoche na mão criando sua própria narrativa, viajando pelo espaço, descobrindo formas de se relacionar com o lugar.

Foi bastante dinâmico. Um escondeu-se embaixo da cortina que existe para dividir os espaços entre sala de atendimento e depósito e ali permaneceu por um tempo ao chão, enrolando-se na cortina com seu fantoche. Eu não consegui ouvir falas desse aluno neste momento, mas seu olhar denunciava um contato íntimo com aquele objeto, talvez uma cumplicidade, um segredo. Outro, vasculhou todos os espaços, encostou-se embaixo da mesa de pedra e ali ficou travando uma luta com os dois fantoches que tinha nas mãos.

Eu estava sentada ao chão, um pouco distanciada das ações das crianças com o intuito de observá-los, quando comecei a sentir um toque em meu braço. Um aluno deitou-se perto de mim e começou a dedilhar um movimento que ia subindo no meu braço. Esse aluno, anos antes, tirava a roupa na sala de aula por não permitir o toque, mesmo do tecido encostado à sua pele. Sua hipersensibilidade tátil considerava o toque algo repugnante, segundo laudo médico e relatórios feitos por professores.

Olhei para esse aluno e permiti que ele continuasse me tocando enquanto seu desejo o permitisse. Era um toque sutil, com as pontinhas dos dedos, mas percebi que naquele momento era fundamental que ele sentisse o calor da pele do outro ao invés de se dedicar ao fantoche. Talvez eu percebesse naquele momento certo “avanço” em relação à percepção e aceitação do outro por parte dele.

Aos poucos as crianças foram se acalmando e duas delas deitaram-se ao chão. Perguntei se estavam cansadas e elas responderam que não. Pude notar que tal movimento de deitar os levava ao reconhecimento de si e à percepção do outro, do espaço e do tempo que naquele instante parecia ter parado, ou estava em um devagar tão lento que mal percebíamos o passar dos minutos.

Finalizei o dia com o registro das falas, mas o que ficou mais forte para mim foram as ações e as impressões corporais, que fui relatando ao longo da escrita desse sétimo encontro

8º DIA: a fotografia

Devido ao tempo frio, compareceram apenas dois alunos para nosso trabalho. Pedi que se aproximassem de mim para que pudéssemos iniciar em pé e olhando uns aos outros. Começamos esfregando uma mão na outra, esfregando uma mão no dorso da outra, esfregando os braços, o peito, a barriga, as costas, o bumbum, a parte posterior da coxa, a coxa, a panturrilha, a parte da frente da perna, os pés. Neste momento, já estávamos quase ao chão, pois os movimentos de esfregar partes do corpo como bíceps da coxa, panturrilha e pés nos exigia uma postura menos ereta da coluna e mais apoio do chão. Durante esse esfregar das mãos em diferentes partes do corpo, conversávamos sobre essas partes e ora um aluno dizia que algo em seu corpo doía durante os movimentos, talvez por esticar a coluna e os ombros (ou talvez ainda ele dizia para se igualar a mim, pois eu sempre comentava minhas dores corporais) ora o outro denunciava o incômodo em estar realizando o contato das mãos no restante do corpo em uma postura desconfortável. Conversamos explorando os nomes das partes, funcionalidades e sensações enquanto nos movíamos.

Depois deste primeiro momento de aquecimento, já que o tempo estava um pouco frio, sentamos ao chão e fizemos os movimentos dos dedinhos alongando a coluna (como descrito na Atividade do primeiro dia para terminar de nos aquecer). Encontramos nossos braços, um tocando no cotovelo do outro, de forma que todo antebraço ficou em contato com o antebraço do outro. As mãos tocavam o cotovelo e o descobriam nesse toque. Um aluno disse que eu estava quentinha, o outro discordando, disse que eu estava fria. Nesse contexto pude perceber que nosso corpo é para nós mesmos algo diferente daquilo que é para o outro. As sensações são individuais e dependem ainda de como aquele corpo do outro também se encontra naquele instante. O aluno que eu percebi estar com a pele mais morna me achou fria, enquanto que outro, que eu percebi estar mais frio, me achou quente. Ao tocar a minha pele com as mãos e o antebraço e perceber uma temperatura diferente, o aluno logo verbalizou tal “choque”. Bem pontual, confiante. Houve percepção sobre o interação entre os corpos.

Então eu me levantei e anunciei que os prenderia com o cordão. Bom, eu poderia dizer que estávamos presos a um cordão invisível e a partir daí os alunos iniciariam um exercício imaginativo, mas nesse momento eu recorri aquilo que eles pudessem ver e tocar, àquilo que é concreto; em outros momentos a capacidade imaginativa era aguçada.

Eles riram e concordaram. Amarrei o cordão primeiro em meu quadril e avisei que amarraria o mesmo cordão sem corte no quadril de um e de outro. Amarrados, começamos a movimentar o quadril. Iniciamos com movimento bem lento, em oito, depois fomos ampliando o movimentar dos quadris em cento e oitenta e trezentos e sessenta graus. Coloquei para tocar a música *Vai ter que rebolar*, de Sandy e Junior, e iniciamos um movimento em que potencializamos a percepção dos quadris. Percebíamos o molejo do corpo, sua envergadura, necessidade de recrutar outras partes do corpo para realizar a ação. Ao final, o corpo todo se movia, amarrado ao outro, buscando formas de se relacionar dentro do compasso da música. Depois da música, com a tesoura cortei o cordão e nos separei. Cada um ficou com um rabinho que poderia ser movimentado da forma que o quisesse.

A próxima proposta foi leitura da cena parada ou fotografia. Solicitei que um aluno se sentasse enquanto plateia e ao outro pedi que se posicionasse em uma fotografia. A primeira posição era de um cavalo falante, resgatando a história do quinto encontro, pois eu pretendia abordar alguns personagens narrados, resgatando a memória dos alunos. O aluno jogador se posicionou e fez a imagem de um cavalo falante. Abriu os braços, levantou os pés, abriu o peito e em seguida colocou as mãos no chão. Apoiou os joelhos, jogou o bumbum para trás fazendo uma envergadura na coluna e fez uma expressão facial que demonstrava alegria: sorriu, inclinou a cabeça levemente para o lado e parou, imobilizou o movimento. Ao aluno plateia cabia a tarefa de observar, compreender o que a imagem lhe trazia e dar palpites, se quisesse. Deixei claro no início da proposta que era para fazer do jeito que imaginava ser e que se precisasse de alguma ajuda, o outro aluno poderia intervir. Aconteceu como em um jogo de adivinhações, o aluno plateia tentava descobrir através de hipóteses o que poderia ser “aquilo” que o outro mostrava.

Após o aluno plateia dizer algo que o remetia à interpretação, eu lhe perguntava o que o levou a interpretar daquela forma, quais elementos da imagem ele capturou para que pudesse lê-la. A percepção do corpo do outro era de fato o que mais potencializaria a resposta, porém, percebi que a dedução se pautava no seu próprio corpo, como em uma troca, “se fosse eu que estivesse ali, o que eu faria para mostrar ao outro um cavalo?”.

Depois deste primeiro momento de interpretação e percepção do corpo do outro, ao realizar um movimento, fizemos uma troca de papéis: o ator seria plateia e a plateia seria o ator.

Ao aluno, agora ator, foi solicitado realizar uma imagem em que mostraria uma galinha, personagem de outra história do quinto encontro. Ele olhou para mim, deu a entender que pensava um pouco, buscava em algum lugar da memória como era esse animal para, a partir daí, trazê-lo ao seu corpo. Dobrou os cotovelos e colocou as mãos na cintura, dobrou levemente os joelhos e fez um biquinho com os lábios apertando também os olhos. Parou nesta posição e fitou os olhos na parede acima da linha dos olhos da plateia, talvez buscando concentração para que não perdesse do corpo aquela imagem.

O aluno plateia logo iniciou um bombardeio de possibilidades. Buscava na memória o que aquela imagem que se apresentava à sua frente lhe mostrava. Neste momento, o apreciar do corpo, olhar, interpretar, contemplar e imaginar saltaram à verbalização do aluno plateia. Suas hipóteses eram sempre voltadas para um animal que tinha asas, buscando referência nos braços dobrados e com as mãos na cintura que aluno jogador escolheu para mostrar a imagem da galinha.

A terceira imagem foi realizada por mim. Escolhi o ogro como corpo a ser mostrado. Fui para frente, fechei um pouco o tronco trazendo os ombros de encontro ao peito, abri os braços dobrando o cotovelo em noventa graus e mantendo as mãos fechadas e em linha paralela ao chão. Dobrei os joelhos e empurrei o bumbum um pouco para trás, fiz uma careta enrugando a testa e rangendo os dentes. As primeiras hipóteses foram: monstro, bicho, bicho papão, Huck, monstro do lago, zumbi. Neste instante eu desfiz a posição da boca com o ranger dos dentes e retornei à proposta, enfatizando que era um dos personagens que aparecera nas histórias do quinto encontro. Então um dos alunos gritou: “já sei, é um ogro!”

Depois dessa atividade coloquei no chão algumas fantasias que temos em nossa sala e deixei-os livre, ou seja, não lhes dei nenhuma instrução daquilo que poderia ser feito com elas.

Um dos dois demonstrou maior entusiasmo em explorar as fantasias. Vestiu um girassol e pediu que fôssemos dar uma volta pela escola. Perguntei ao outro aluno se ele também queria se fantasiar para darmos a volta, ao que ele me respondeu que não.

Sáimos pelos corredores da escola. Já nos primeiros passos dados fora da sala de recursos multifuncionais fomos tocados por olhares curiosos, risos e conversas paralelas. O aluno fantasiado me pediu para irmos a uma sala, pediu que fosse na sala cinco, sua sala de aula no ensino regular, e tamanha foi sua surpresa ao entrar na sala e perceber que aqueles que ali estavam não eram seus amigos do turno da tarde, mas os

que estudam no turno da manhã. Ao entrarmos, os alunos silenciaram e fitaram os olhos no aluno girassol provavelmente esperando uma novidade, surpresa ou algo parecido. Perguntei ao aluno girassol se ele queria falar algo com aqueles alunos, ele nem respondeu, pareceu-me que os olhares dos alunos desconhecidos já promoviam uma inflada na satisfação do aluno ator naquele momento e que apenas estar ali, mesmo em silêncio, já o levava aos “quinze minutos de fama”.

Andamos pelo recreio, passamos pelos espaços do quiosque, da quadra, e o aluno girassol sempre com um sorriso no rosto. O outro aluno acompanhava-nos rindo, sem nada dizer.

Ao voltarmos para sala de recursos multifuncionais, pedi que guardassem as fantasias e nos despedimos.

Os próximos encontros não serão objetos de análises na pesquisa devido ao tempo de finalização da mesma. Continuei com as atividades corporais até o final do ano letivo. Mais dois alunos foram matriculados no AEE, uma cadeirante e outro com laudo de Deficiência Intelectual. A turma foi separada devido a estruturação dos horários nos atendimentos.

4. VIVÊNCIAS CRUZADAS: ANALISANDO EXPERIÊNCIAS

Ao lançar-me para esse olhar minucioso e afetivo sobre o processo até aqui, o primeiro elemento que se destaca é a percepção de eu mesma estar inserida nos acontecimentos e realizações corpóreas. Até então via em mim uma atitude madura o suficiente para consolidar alguns aspectos relativos à pesquisa, seja no campo da participação, bem como no campo da observação. Entretanto, percebi ao longo da investigação que tinha um olhar estreito sobre a relação entre os corpos durante o processo vivido (entre mim e os alunos).

Ao realizar as propostas que serviriam posteriormente de “suporte” para a análise da movimentação corporal dos alunos, não conseguia estabelecer uma pauta de observação ou um vocabulário para que eu pudesse relatar os fenômenos de modo fluente. Estar inserida em toda essa movimentação me levou a outros lugares e deu outro rumo à pesquisa. Se inicialmente minha pretensão era observar como aquele grupo específico de alunos atendidos no AEE respondia à provocação do movimento, no decorrer do processo o meu pensamento se transformou: de um lado, a análise ainda me parece superficial devido ao tempo e/ou à escassez de elementos para observação; de outro lado, meu olhar se tornou mais profundo, por reconhecer o aluno como indivíduo dotado de capacidades como atenção e percepção, como corpo operante e atuante no mundo, sujeito do mundo. Percebo cada um como um corpo que está em relação com outros corpos, que vive implicado na dinâmica do mundo, como aparece na noção de *ser-no-mundo* de Merleau-Ponty: corpo que se transforma, é transformado e transforma outros corpos nessa imbricação/ implicação. Percebo ainda que tais atividades realizadas no curto período dessa experimentação eram apenas um recorte dentre as inúmeras possibilidades que o próprio mundo lhes traz de experienciar vivendo e não somente “obedecendo” aos comandos da professora.

Também a noção de experiência trazida por Jorge Larrosa se tornou central para minha análise e reflexão sobre o processo descrito no capítulo anterior. A experiência não é algo relacionado ao tempo ou ao fato, como tenho visto em especial no ambiente escolar, em que o professor com maior experiência é aquele que possui muitos anos de profissão docente. Nessa concepção e discurso, bastante comuns na escola, a quantidade de tempo de trabalho do professor na rede, associado às práticas diversas, planos de aula, correções de provas, trato com a indisciplina, entre outros, é que promovem a experiência. Essa ideia está diretamente ligada, à repetição de movimentos,

de pensamentos e de formas de trabalho. Ou seja, quanto maior é o tempo em sala de aula e maiores são as repetições das ações, mais esse profissional terá experiência, ou melhor, será experiente, especialista naquilo que faz.

Comumente relacionamos a experiência a essa ideia de trabalho como repetição eficiente de certas ações. Raramente a associamos às relações, aos contatos entre corpos ou às percepções de si e do mundo. Anos de trabalho dão ao professor o *status* de experiente. E estar todos os anos letivos atuando com as mesmas séries atribui a esse professor a experiência.

Em meu texto, penso na experiência como algo que ocorre na relação entre indivíduo e mundo, pois para Larrosa:

A experiência é, em espanhol, 'o que nos passa'. Em português se diria que a experiência é 'o que nos acontece', em francês a experiência seria 'ce que nous arrive', em italiano, 'quello che nos accade', em inglês, 'that what is happening to us', em alemão, 'was nir passiert'. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, ou o que toca. (2002, p.21)

Estamos mergulhados na era da informação e é comum tratarmos a experiência como algo relacionado ao conhecimento e à aprendizagem significativa. Para Larrosa, a informação é quase uma anti-experiência. A busca constante e incessante pela informação caminha na contra-mão da experiência. Outro dado contemporâneo relevante é a nossa relação com o tempo (já relatada no capítulo anterior), pois o tempo é sempre insuficiente para busca da informação, e como o tempo transcorre como uma sucessão de fatos, a sensação de falta de tempo ou de perda de tempo é comum em nosso cotidiano.

A experiência é cada vez mais rara por falta de tempo. Tudo que se passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmero. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente me excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. (LARROSA, 2002, p. 23)

É comum também não nos permitirmos à experiência por estarmos sempre na busca constante de informações, de excitações e acontecimentos. Essa busca desenfreada nos afasta da experiência na acepção do autor. Pois para Larrosa, o sujeito da experiência "[...] seria algo como um território de passagem, um ponto de chegada,

um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar" (2002, p.24).

Outro aspecto importante de ser destacado no processo pedagógico estabelecido nas aulas e na análise dele é a questão da descrição e análise de experiências corporais de um outro sujeito, que é bem mais complexo que apenas relatar aquilo que se vê. Corroboro com Aschieri (2010) quando diz que ao longo da história da humanidade houve uma supremacia de alguns sentidos corporais em relação a outros, inclusive nos processos de pesquisa acadêmica. A meu ver, utilizar os diferentes sentidos corporais na percepção do mundo e na realização da pesquisa é uma atitude que pode ser considerada como algo extracotidiano, pois o “[...] “habitus” etnográfico ha privilegiado los sentidos de la vista y el oído como medios de registro de la información de campo.” (ASCHIERE, 2010, p. 06). Estabelecer um olhar e uma escuta criteriosa na consolidação da pesquisa foi importante, entretanto, o desafio maior me pareceu ser como perceber e descrever os fenômenos em fluxo nos corpos dos outros em interação a partir desses outros sentidos que não só a visão e audição. Tanto no capítulo anterior como nesse, busco realizar esse exercício.

Debruço-me a seguir em dois aspectos emergentes no processo de investigação.

Primeiro tema: experiências corporais da pesquisadora

Destaco como primeiro tema minha ação como docente na interação com os alunos, ou seja, minha experiência corporal ao longo do processo realizado na escola. Mantive-me em jogo, dentro, com. Fazer junto é estar entre corpos e espaços. Estar junto é diferente de apenas observar, sugerir, planejar e “aplicar” uma atividade pré-determinada para aula. Ao me relacionar com outros corpos, tocando, permitindo o toque, percebi-me neste lugar de potência corporal onde pequenos desabrochares aos poucos foram se desenhando e se mostrando visíveis.

O trabalho em campo na pesquisa foi fundamental, pois proporcionou a oportunidade de me dar ao outro e receber o outro, do jeito que se é, da maneira como se está. Isso tornou mais estreita a relação entre professora e aluno, questionando uma tradição hierárquica nessa relação, estabelecida historicamente no âmbito da Educação Básica, ao qual o professor é o detentor do saber, das regras de convivências e das notas. Trouxe-me ainda a um contato íntimo com o objeto/ sujeito de pesquisa e não um olhar distante e fragmentado onde o pesquisador investiga questionários, dados em

livros de registro e materiais afins que o levam a compreender apenas parte de um todo.

Alguns leitores poderão questionar porque tal afirmação seria de fato importante ou necessária, ou o porquê de se romper ou diminuir a hierarquia existente na escola. Diminuir a hierarquia e estreitar as relações entre professora e alunos possibilita, por exemplo, que se reconheça o fenômeno da movimentação corporal dos alunos de maneira genuína, sem que eles se preocupem em apenas agradar o professor.

Estreitar os laços e diminuir a hierarquia também abre espaço para a construção da confiança: para que o aluno interaja com minhas propostas, tenha confiança e liberdade em movimentar-se diante do grupo e diante das professoras ali presentes, é preciso que tal confiança vá se concretizando aos poucos, atendimento após atendimento; é preciso que a liberdade do movimento, do riso, da utilização do espaço, seja algo constante e permanente durante o processo.

Ampliar a escuta do aluno em movimento nas suas queixas, nas suas dores, nas suas fantasias, ideias, percepções, dúvidas, anseios, medos, alegrias, realizações, novidades, levou-me a um momento de contemplação, no qual minha própria escuta passou também a ser um exercício, mesmo que não planejado previamente.

Como dito anteriormente, notei ao longo do processo de pesquisa uma hierarquização dos sentidos em nossa percepção do mundo e também na realização do trabalho de campo. A princípio preocupei-me em registrar em minhas anotações pessoais tudo aquilo que eu via o aluno realizar e tudo aquilo que eu ouvia o aluno dizer. Para isso, utilizei as filmagens e as fotos feitas durante o processo, que eram analisadas após a saída dos alunos da sala. Percebi que enquanto eu olhava foto por foto e assistia aos vídeos dos comentários dos alunos, a sola do meu pé doía devido à realização dos movimentos, minha respiração estava levemente ofegante. Meu corpo como um todo se encontrava em um estado de cansaço geral, mas também de prazer e satisfação pelo próprio mover-se. O perfume que um dos alunos sempre usava estava impregnado em um dos meus braços, assim como o cheiro do suor de outro aluno que de alguma maneira, se instalou no meu outro braço. Assim, aos poucos, outros sentidos começaram a fazer parte das minhas percepções em campo.

Perceber-me sinestesticamente no espaço da ação e nos movimentos propostos não foi algo simples, que aconteceu repentinamente e agregou-se às minhas capacidades reflexivas. Aconteceu através de experiências corporais vividas durante o mestrado, que envolviam meus próprios movimentos corporais e um pensamento reflexivo sobre tais movimentações. Houve ainda um resgate das atividades realizadas durante o curso de

graduação em Artes Cênicas, bem como leituras de autores que de alguma maneira pensam o corpo e sua relação com o mundo ao longo do processo.

Também minha experiência do espaço foi além da ideia do espaço geométrico. O espaço habitado vai além do espaço geométrico e citado em sua engenharia. Trata-se do espaço de trabalho, do chão gelado embaixo dos pés descalços, do ouvir a música que toca e leva o corpo a interagir com tais sons. Trata-se do barulho externo que modifica a atenção, do estreito espaço entre a mesa de pedra e a cortina que separa a área de trabalho da área de depósito, do estreito espaço entre os corpos que movimentavam, deitavam, rolavam, se tocavam. Esse é o espaço vivido pelo corpo na experiência do movimento.

Outros questionamentos foram surgindo à medida que a escrita e os relatos de algumas percepções aconteciam: como minha experiência pode de alguma maneira me ajudar a conhecer experiência do outro?

Comecei a me indagar se aquilo que eu percebia (temperatura, maciez da pele, sons diversos, o incômodo do entra e sai de pessoas na sala, imagens) e sentia, de alguma maneira também era percebido e sentido pelos alunos. Já disse anteriormente e volto a afirmar: é impossível medir a experiência no outro de forma absoluta. Por isso, em vários momentos me senti em uma pesquisa inócua, sem resultados, sem consolidação, sem registros suficientes para reconhecer os fenômenos. Os risos presentes, as expressões de dor ou prazer nos rostos ou a espontaneidade no toque ao corpo do outro, pareciam fugazes, efêmeros demais, não suficientes para gerar uma reflexão sobre a experiência deles no processo. Por outro lado, essas observações e manifestações corporais foram pistas sutis para reconhecer as experiências dos corpos com quem interagi.

A participação observante a qual me dispus a realizar possibilitou-me uma investigação do *ser-no-mundo*, que só foi possível pela minha integração no grupo de trabalho, não somente como quem dita as regras, mas também como alguém que as acata. Não era possível reconhecer minimamente a experiência no corpo do outro sem que eu mesma experienciasse tais propostas.

Entrar na sala, preparar o espaço, organizá-lo, ligar o som, conduziu-me a ações pouco participativas no processo. Mas juntar-se aos alunos na roda, pegar em suas mãos, sentir a “fofura” da pele e sua temperatura, cantar com eles, movimentar-nos juntos, me fez experimentar outro papel. Mesmo ao dizer ou demonstrar o que poderia ser feito, coloquei-me aberta à experiência, não só por ter realizado algo que eu ainda

não havia tomado coragem de fazer, ousado ligar o som, arrastar as cadeiras e me colocar como igual, mas por ter sentido algo indescritível ao final de cada encontro. Uma bola no estômago ou um calafrio, uma vontade incontrolável de rir, uma sensação boa de me imaginar sendo vista, passar a pensar na criança não mais como aquele que assiste como espectador, mas colaborador na composição do movimento.

Estar diante de alguém e interagir com ele, implica em alguma medida, uma ação de caráter performativo (DAL BELLO, 2013, p.6). É um estado de presença, diferente da atuação teatral, bem como é diferenciado daquilo que “somos” no dia a dia. Naqueles momentos de interação o aluno me viu de um modo que ele ainda não conhecia: um lugar **entre** o eu no cotidiano e a “atuação” no papel do professor quando em sala de aula.

Como disse, vejo que o processo estreitou as relações estabelecidas por mim enquanto professora com o aluno. Por outro lado, não houve anulação do professor ou do aluno, as movimentações eram propostas por mim, havia certo “controle” da indisciplina apesar do grupo ser pequeno. O planejamento das atividades foi feito por mim sem a participação do aluno. Os atendimentos ainda possuíam o caráter de aula. Porém, durante esse breve tempo da pesquisa, a experiência corporal passou a ocupar o primeiro plano. Com isso quero dizer que não foi uma revolução no ensino desse grupo, mas, sim, privilegiei a experimentação de movimentos para promover outra experiência, qualitativamente diferente daquela vivida por eles no cotidiano do AEE.

Reconhecer-me como pesquisadora que atuou em campo, buscando enfatizar a experiência global dos corpos e não apenas a reflexão lógico-racional, talvez seja o foco da minha escrita neste tópico. Estar em campo pesquisando e ao mesmo tempo interagindo e corporificando os movimentos não foi algo natural ou simples. Participar e observar atentamente são tarefas complexas. Por vezes me via desligando-me de uma para adentrar-me na outra. Não existia inicialmente um interesse de minha parte em me pesquisar ou me observar. Porém, a realização da pesquisa em campo só foi possível incluindo esse outro olhar: o de que vê a mim mesma também em experiência.

Segundo tema: práticas corporais dos alunos e suas reverberações

A investigação das práticas corporais dos alunos e das suas potencialidades, a princípio o foco de minha pesquisa em campo, também enveredou por caminhos que eu

desconhecia ou não possuía pretensão alguma de focar, como o desenvolvimento cognitivo, o compromisso com as regras estabelecidas na escola, a participação ativa em sala de aula e outras minúcias relatadas pelas professoras desses alunos na classe comum.

H.H. demonstrava apatia, não se interessava pelas matérias escolares e demonstrava não se interessar pelos ensinamentos das professoras da sala do ensino regular. Não fazia amigos. Sorrir era algo raro na face de H.H. No recreio sempre se envolvia em brigas e muitas vezes ficava de castigo na sala da diretora. Faltava aos atendimentos no AEE, não se interessava. Não permitia ser abraçado e nem olhava nos olhos quando conversava com alguém. Mora com os avós, sua mãe reside em outra cidade e H.H. não mantém contato com ela. Ao meu convite, H.H. voltou a freqüentar o AEE para realização da pesquisa. Tornou-se o aluno freqüente em todos os encontros. Participou ativamente das movimentações estimuladas por meu comando e pela música. Quando chegava à sala de recursos multifuncionais, deitava-se ao chão e ali permanecia até que eu o convidava a se sentar ou ficar de pé. Passou a permitir o corpo todo ser tocado pelo chão frio da sala e também ser tocado por outros corpos. Cumprimentava-me com um abraço e olhava pra mim, nos olhos. Demonstrava interesse nas atividades. Ao final dos oito encontros, H.H. sempre perguntava quando retornaríamos com os movimentos. Sua professora da classe comum relatou-me mudança no comportamento, disse-me que ele respeita o outro, ouve com mais paciência outras idéias e opiniões. Nesse ano de 2015, sua avó o rematriculou no ensino regular para cursar em 2016 o quinto ano no período da manhã e agora H.H. é atendido no turno da tarde. Veio falar-me com olhos lacrimejantes: “eu queria continuar a dançar aqui, de manhã”. Nesse instante, aconcheguei-o em meu abraço e expliquei sobre algumas situações, disse que as coisas boas que nos aconteciam eram para nos permitir que sintamos bem, e que elas não precisavam se repetir infinitamente, bastava-nos a lembrança, a memória fixada no corpo sobre essa experiência.

Outro aluno é W, que apresentava uma apatia e desinteresse por atividade e pessoas, demonstrava preferir objetos, ainda apresentava um restrito repertório de preferências. Chegava à sala do AEE, pegava um brinquedo na caixa, sentava-se à mesa e ali ficava até que eu o convidasse para iniciarmos alguma atividade. Apresentava e ainda apresenta atraso na escolarização. Mora com a mãe e mais três irmãos. Sua mãe apresenta quadro de depressão profunda. W não olhava nos olhos ao conversar com alguém, não emitia opiniões, parecia estar alheio ao universo da sala de

aula e toda essa dinâmica. Quando iniciamos as atividades de movimento da pesquisa, W não falava com ninguém, mal respondia àquilo que lhe era perguntado. No início, tratou a proposta com desdém, quando precisava responder algo, infantilizava a fala e se movimentava muito ao responder. Durante as movimentações, realizava com sutileza e em movimentos pequenos, principalmente em movimentações com o quadril. Aos poucos foi se permitindo e permitindo a permanência em si. Sua professora me sinalizou um susto vivido durante a aula: ela contava uma história e ao final começou a fazer uma interpretação oral com os alunos, como em um jogo de perguntas e respostas. Quando perguntou sobre um personagem da história, W levantou a mão e sacudiu o corpo como se estivesse levantando e sentando em movimento rápido e curto, demonstrando um grau de ansiedade em dar sua resposta. A professora, a princípio, não acreditava naquilo que via, o menino que sempre ficava quieto no canto da sala, demonstrava não se interessar, estava diferente: ouviu, memorizou e expressou, falou em público, arriscou. Houve uma melhora na autoconfiança e na autoestima, agora reconhece outras possibilidades de afazeres no AEE. Quando chega, me pergunta se pode usar o computador, pegar o brinquedo ou algum jogo. Percebo W mais envolvido no processo, interessado na opinião do outro e em outros objetos que antes não faziam parte do seu restrito repertório de preferências.(tais narrativas são fruto das minhas anotações em campo e por isso estão grafadas em itálico)

A partir dessas narrativas, um dos temas que gostaria de abordar é o da instrumentalidade da arte. Isso porque nelas um dos aspectos que chamou a atenção em relação ao processo não foram apenas as experiências vividas na sala de recursos multifuncionais, mas também as reverberações do processo fora desse espaço. Não se tratam, portanto, de partes isoladas da experiência deles. Movimentar-se, além de auxiliar na ampliação da percepção corporal, da espontaneidade, da flexibilidade e do equilíbrio, implica em certa medida, transformações para a vida, é como se o indivíduo olhasse para si mesmo sem se utilizar de um espelho, e mesmo sem intenção terapêutica, o fazer teatral acaba por possuir tal caráter, pois reconheço a tensão existente no campo da arte-educação em relação a trabalhos que instrumentalizam as artes no contexto escolar, mas também percebo a singularidade do trabalho com as modalidades artísticas no AEE e os grupos ali atendidos.

Além das experiências vividas na sala do AEE, como apareceu nas narrativas, houve reverberações fora da sala de recursos multifuncionais, houve ainda outras crianças que tiveram mudanças nas suas situações e interações com a escola.

O aluno *M.A.* que estava faltoso, já não era tão assíduo nos atendimentos, é um pré-adolescente que demonstrava desinteresse pelas atividades lúdicas e voltou a freqüentar os atendimentos, é o primeiro a chegar e o último a sair, me ajuda com a organização do espaço e demonstra interesse pelas atividades propostas.

O aluno *V.M.*, eu mesma constatei na sala do ensino regular onde atuo como professora de arte, está mais comunicativo, se oferece para ajudar os professores, organiza seu material com autonomia.

Tais desenvolvimentos percebidos nos alunos podem ser vistos como mero acaso: é o desenvolvimento esperado ou ainda outros fatores teriam contribuído para tal manifestação. A pesquisa em que o “objeto” é o sujeito e o sujeito é visto por tantos referenciais não pode ser considerada uma pesquisa por amostragem ou que simplesmente busca resultados taxativos e precisos dentro de um determinado padrão. As mesmas atividades podem ser desenvolvidas para outro grupo de alunos e não haver as mesmas percepções, ou ainda esses alunos podem não se disponibilizar à experiência. Ainda assim, ouvir tais retornos das professoras que espontaneamente relataram mudanças nos alunos e observá-los no cotidiano escolar são uma pista para continuar um trabalho mais focado no movimento criativo e ampliação da auto observação.

Percebi-me diante da necessária modulação do olhar dos adultos sobre a infância no contexto do AEE e das práticas específicas dessa modalidade. No texto *A fenomenologia da infância e a criança mundocentrada*, de Márcia Junges (2015), percebi a importância de se conhecer a criança pela própria criança e não apenas lendo sobre ela. Para ela, o olhar culturalista psicanalítico de Merleau-Ponty rompe com a ideia filosófica do raciocínio desenvolvimentista que desdobra a infância em fases. A criança é um *ser-no-mundo*, está inserida nele e dele participa, o mundo não é um lugar exclusivo de nós adultos, mas crianças, adultos e idosos são pertencentes ao mesmo mundo.

A criança só se reconhece como sujeito do mundo em contato com o outro, pois é na relação eu/outro que a relação eu/corpo acontece. Reconheci tal relação no toque suave das mãos, no caminhar dos dedinhos em busca de outra mão, outra textura, outra temperatura e suas ressonâncias nos comentários das crianças e nas ações no processo. Percebo também esse processo na percepção de si ou na capacidade de envolver-se com empatia com outros corpos. Mesmo nas resistências em permitir o toque do outro durante algumas propostas, vejo esse movimento de constituição de *ser-no-mundo* por seu contato com o outro, pela relação que se estabelece.

Ao realizar as atividades, diversos olhares foram surgindo. Um olhar para as necessidades educacionais dos alunos, de modo que eles vivam suas infâncias, por exemplo, de maneira onírica (JUNGES, 2015), em que haja um espaço para as suas capacidades de mesclar realidade e fantasia: desenhos, pensamentos e sentimentos, brincando de faz de conta, imaginando.

Quando o aluno participa com liberdade no processo de contação de histórias, desenha, pinta utilizando diversas partes do corpo nessa realização, sua capacidade de transitar pelas ambiguidades realidade/fantasia é preservada. Junges ainda fala na importância de que a inteligência da criança seja vivida no corpo e que possa se manifestar de maneira polimorfa:

A característica do polimorfismo permite à criança a coexistência de possibilidades; a criança não é nem um "outro" absoluto, nem "o mesmo" que nós. O polimorfismo é característica que se desdobra em todos os âmbitos da vida da criança: seu corpo é polimorfo, sua noção de tempo e espaço é polimorfa, sua expressividade na fala e no desenho também (MACHADO, 2010, p. 19)

Isso é entendido como a aceitação por parte do adulto da capacidade plástica da criança, que lhe permite estar em diferentes ações simultaneamente, atitude que caracteriza a condição de ser criança, independente do contexto onde viva e nós adultos, em especial no trabalho com a educação, devemos exercitar esse olhar para a infância.

Desenho, fala e movimento

Durante o processo de análise dos vídeos, pude reconhecer outros três pontos relevantes e articulados entre si para a presente reflexão: o **desenho**, a **fala** e o **movimento**.

As produções imagéticas dos alunos: desenhos no craft, no papel higiênico, construção dos bonecos de papel, colagens, são vistas aqui como concretização do movimento. A experiência levou-me a perceber que " a palavra desenho tem originalmente um compromisso com a palavra desígnio, projeto, onde desenhar é lançar-se para frente" (MOREIRA, 2013, p.15). O desenho é também movimento, é um instante de devaneio registro do movimentar-se. Transforma o efêmero em algo palpável, dando durabilidade à ação. "[...] é deixar a mão correr, brincar, seguindo os olhos e o coração, deixando os pensamentos e as sensações marcados no papel" (MOREIRA, 2013, p. 80).

Como professora sempre busquei interpretar o desenho do aluno e entender o que ele estava dizendo com aquela imagem, quais eram os personagens desenhados e em qual lugar estavam, se era dia ou noite, etc. Após observar o desenho feito durante esse processo da pesquisa, passo a ver o movimento, o corpo da criança implicado nesta tarefa de registrar com giz no papel algo que naquele momento está em si, mas que possui o desejo de projetar-se para fora, para ser visto pelo outro sem limites, sem esconderijos. A árvore desenhada no canto da folha, colorida de azul, sintetizando a experiência realizada no atendimento dentro da sala de recursos multifuncionais me diria que a criança não compreendeu o que eu pedi na tarefa, ou mais além, me diria que a criança não compreendeu o processo. Somente depois de observar a criança **no ato de desenhar** e o seu desenho final, percebo que ela reelabora no desenho o que lhe aconteceu, manifestando ali sua abertura para a experiência. Pois para Larrosa, "[...] o saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece". (LARROSA, p.25)

O traço e o colorido, na exploração da forma e do sentido, remeteu-me novamente ao desenho como possibilidade do "lançar-se para frente", no sentido de que "[...] no ato de desenhar existe a possibilidade de ver-se e rever-se" (MOREIRA, ano, p. 21). A criança traça, afasta-se, olha fixamente o que desenhou e volta a desenhar, é uma análise constante; ela se afasta para olhar, numa contemplação que ocorre simultaneamente à criação. Ela brinca com o giz na folha em branco e descobre com o movimento das mãos que sua ação modifica a qualidade pálida do papel.

Ana Angélica nos lembra de que "[...] nas crianças, o criar é uma tomada de contato com o mundo, em que a criança muda principalmente a si mesma" (idem, p.37). Depois de desenhar, ou mesmo durante o processo, a criança se manifestava oralmente e também aí há esse processo de transformação de si. Sua fala sinalizava autoafirmação, um reconhecer-se na proposta e se posicionar como sujeito operante das suas próprias tarefas. Larrosa nos lembra que o filósofo Aristóteles disse que o Homem é vivente dotado de palavra e não animal dotado de razão como muitos interpretaram.

A criança sentada em roda apresentava seu desenho, falava sobre ele, mostrava com o dedo indicador o que era cada desenho feito. Contava sua história, criava um contexto para sua obra. CHAER afirma a relevância da oralidade: "[...] a linguagem oral é um dos aspectos fundamentais de nossa vida, pois é por meio dela que nos socializamos. Ela amplia nossas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais." (CHAER, 2012, p. 72). A fala da criança avaliando seu

desenho era genuína, sem rodeios, afetuosa com o que havia produzido. Ela o segurava a sua frente e como quem conta uma história ia mostrando cada detalhe, cada ideia traçada no papel. Embora com repertório limitado e às vezes "copiando" o que o colega havia dito, era possível notar autenticidade e articulação entre as palavras e o que se mostrava na imagem.

Em outros momentos em que a fala da criança era solicitada, ela vinha muitas vezes carregada de juízo de valor. Dizeres como "gostei" e "foi legal" eram comuns. Apesar disso, se lhe fosse perguntado exatamente do que havia gostado, a criança se prontificava a enumerar cada passagem, cada momento vivenciado e que de alguma maneira permaneceu na memória. Elas falavam sobre o cheiro dos corpos que ficava no ar depois dos movimentos, da maciez ou aspereza da pele do outro, da temperatura, do desejo não realizado e das sensações ao realizá-lo. Portanto, é fundamental a atenção do professor para provocar, questionar a criança para que ela vá além do senso comum.

Filmei em especial as falas nos finais dos encontros a fim de investigar as subjetividades emergentes dessas propostas. Nas entrelinhas das atividades, na chegada, durante os movimentos e as realizações plásticas, lá estava a fala, presente, atuante, reverberando as ações em curso e as percepções das crianças. Era menos formal, mais espontânea e sincera. Um aluno verbalizou sua dificuldade em pintar com as mãos enroladas com a fita, suas tentativas motoras não foram suficientes e explodiram na fala, como numa tentativa de solução dos seus problemas. O aluno tentava de todas as maneiras posicionar o pincel de modo que pudesse realizar a pintura, investigando soluções para o problema, mas foi na fala que encontrou inicialmente uma válvula de escape para a concretização do desejo.

Ao falar sobre suas dificuldades em pintar, o aluno se reconheceu nesse desafio, pode analisar com mais clareza aquilo que poderia ser feito. Falando ele socializou suas ideias. Outra criança ao ouvir, se reconheceu também nessa dificuldade e começou a experimentar os possíveis caminhos para segurar o pincel. A conversa existente no grupo durante essa situação provocativa foi um ponto importante na busca das possibilidades de movimento para realização da pintura. Pois no início se pensava apenas nos dedos como possibilidade de tocar o pincel na tela. Conversando, os alunos descobriram que outras partes do corpo poderiam ser recrutadas na tarefa de pintar.

Nas atividades em que o silêncio era importante, como no momento que antecedeu às contações de histórias do quinto dia ou no relaxamento interrompido pelo barulho no terceiro dia, este era solicitado. Não percebi o quão necessário era pedir para

interromper a fala por alguns instantes, pois esta estava sempre presente nos encontros e serviu para maior aproximação do grupo durante o processo. Reconhecer a fala do meu aluno levou-me a outras possibilidades de análise dos movimentos e das interações uns com os outros.

A fala dos alunos me possibilitou perceber quando havia frustração em realizar alguma atividade ou quando havia prazer durante o processo de movimentar-se. Fala e desenho em meu contexto de atuação (AEE) estão imbricadas no movimento do corpo. A corporalidade do sujeito é revelada nas diferentes formas de sua expressão.

O **movimento** da fala ou de qualquer outra parte do corpo foi outro ponto de observação. A maneira de andar de um dos alunos e sua forma ao movimentar-se ritmadamente levou-me a reconhecer que as supostas limitações de algumas partes do corpo levam o sujeito a buscar outras maneiras de se locomover e se relacionar com o mundo e com o que nele há. Essas maneiras constroem uma gestualidade extracotidiana. Movimentar jogando o peso do corpo de um lado para o outro (quarto dia de encontro) pareceu ser uma tarefa difícil para meu aluno que possui laudo de Síndrome de Marfan. Sua perna parecia mais pesada que aquilo que o restante do corpo poderia suportar. Tirar um dos pés do chão e se equilibrar no outro era algo que dependia de muito esforço e esse meu aluno declarou-se cansado antes que os demais se percebessem nessa condição.

As dificuldades de locomoção de um aluno e ansiedade do outro eram percebidas durante a realização dos movimentos. Um arrastava os pés ao caminhar e o fazia lentamente. O outro se mexia muito, andava sempre apressado e quando sentado balançava as pernas todo o tempo. Porém, a disponibilidade para experienciar era perceptível nos corpos e diferentes ritmos musicais foram provocando uma abertura para outras possibilidades de movimento deles. Por vezes eu deixava a música tocando até o fim para que eu pudesse reconhecer essas nuances, dificuldades e descobertas por parte dos alunos.

Encontro após encontro foi possível perceber, através das observações dos vídeos feitos, uma mudança na amplitude dos movimentos realizados. Um dos exemplos disso foi perceber que, ao sentar-se no chão e em roda, os alunos buscavam posições mais confortáveis, deixavam os ombros caírem para frente, mantinham a coluna encurvada e os cotovelos apoiados nas pernas dobradas. *V.M* esticava as duas pernas e as cruzava à frente, deixava o corpo levemente inclinado para trás e os braços esticados atrás do corpo apoiava-o ao chão. No primeiro encontro, convidei-os para

sentar no chão em roda e manteve uma postura esguia com a coluna ereta. Os alunos me imitaram nesta postura. Com o passar dos encontros, a autonomia postural foi se consolidando.

Outro olhar surgiu quanto ao envolvimento com o outro, relações que se estabelecem nos ambientes em que atuamos. Ao oferecer aos alunos o papel higiênico como suporte no trabalho artístico, a sensibilidade na interação com diferentes materiais foi potencializada, pois esse suporte é sensível. Aos poucos cada aluno, na sua individualidade, percebeu a necessidade de encontrar o equilíbrio entre força e deslocamento ao realizar o desenho, cuidando do material, percebendo a melhor direção do giz de modo que o papel o recebesse sem se rasgar. Na segunda etapa dessa atividade, houve ainda cumplicidade e cuidado na relação corpo/objeto no momento de realizar os movimentos com o papel higiênico já desenhado e da amarração com o cordão.

O corpo não responde apenas ao comando da professora, ele responde àquilo que ele tem por estímulo no movimento, ao que ouve, a todos os elementos do espaço, ao que o implica. O corpo movimenta-se com a música e com ela interage como outra substância no espaço. Do mesmo modo ocorreu na relação com a música: assim como o olfato instiga o paladar a se deliciar com o cheiro, também a música instiga o corpo a se movimentar. A música tocada escolhida para cada atividade proposta conduzia o corpo a outro espaço, a outra energia, a outro estar com aquele que não sou eu, mas também consigo mesmo. Levava o corpo a uma pesquisa ao reconhecer quais movimentos se “encaixariam” num determinado ritmo. E mesmo quando da cópia da coreografia que era proposta por mim, o corpo do aluno respondia de maneira única, dentro das suas possibilidades. Eles engrandecem, ampliam, deslocam, experimentam posições, repetições, sequenciações.

Não sou especialista em dança, não sou dançarina e nem tampouco pretendo ensinar dança para que meus alunos se tornem profissionais desta arte. Mas sempre apreciei com afetividade essa forma de expressão bem como também estabeleci relações de experiência com o movimentar-me. Elaboro minhas propostas de trabalho com os corpos em movimento, estimulando a construção de movimentos interligados uns aos outros e com ritmo, proporcionando prazer com aquilo que se está fazendo.

Como disse anteriormente, talvez até de maneira repetitiva, reconhecer fenômenos envolvendo nossas experiências corporais é uma busca constante e difícil. Pois as percepções não acontecem isoladamente, não somos uma máquina a qual

podemos ligar os olhos e desligar os ouvidos, desligar as sensações de paladar e ligar partes do corpo recobertas pela pele isoladamente de outras partes. Somos indivíduos inteiros, somos emoções, sensações, percepções, desejo simultaneamente (MERLEAU-PONTY, 1999).

Também por isso não consigo desvincular um trabalho que considera o corpo, da alfabetização e aquisição de habilidades matemáticas, por exemplo. Há inteligência em movimento realizado de forma perceptiva, ao movimentar-se de forma contínua e ao se perceber dentro desse movimento, reafirmando a corporeidade como raiz do processo cognitivo (ASCHIERE, 2013, p. 1). O corpo é condição de existência e local de experiência, como afirma CSORDAS (1990), que também aponta que “[...] as práticas corporais exigem uma intenção objetiva que transcende as intenções subjetivas e projetos conscientes” (p.292).

O corpo é conhecimento (FERREIRA, 2013, P.54), realiza operações mentais, pois aprender não é algo que acontece na mente, isolado do corpo. O corpo é existência, é subjetividade, vive experiências na interação com o mundo (FERREIRA, 2013).

Encerro a escrita deste quarto capítulo reconhecendo-me próxima a atitude que Merleau-Ponty chama de *agachamento* " de modo a ir perto do chão, onde a criança habita" (MACHADO, 2010. p. 13). Pois estive em campo, em contato com, percebendo e percebendo-me, reconhecendo e reconhecendo-me, estive próxima aos meus alunos em processo e pude vivenciar também a experiência corporal minha e deles. Ao ampliar o olhar para reconhecer o corpo em potência, aproximo-me da filosofia merleau-pontiana:

O germe do pensamento merleau-pontiano está em filosofar sobre o corpo, com o corpo, no corpo; trabalhar com a importante noção de tradição da Fenomenologia de Husserl, a consciência intencional; pensar os enigmas da percepção e escrever sobre eles; construir um projeto filosófico pessoal a partir da importância da linguagem e da sua significatividade. (MACHADO, 2010. p. 15)

Os eixos de análise que apresentei separadamente juntam-se, articulam-se em um único eixo em espiral. Compreendi o organismo em situação e abandonei, por um tempo, laudos, relatórios, fichas queixas, diagnósticos, etc, para entrar na roda, pegar na mão, sentir a pele, sentar no chão. Precisei despir-me de ideias prévias, de preconceitos em relação aos alunos com DI e comigo mesma, de ideias prontas sobre o funcionamento do AEE e a comunidade na qual trabalho, bem como abandonar o pensamento sobre incapacidades, tanto do professor quanto do educando, pois caminhamos juntos, aprendi mais que ensinei, ouvi e também falei, vi e me permiti ser

vista.

PALAVRAS FINAIS

Por fim, talvez a última etapa da escrita não devesse ter esse nome. Digo por não se tratar de uma conclusão ou constatação final. Pois a experiência não está ligada apenas às vivências, mas está na disponibilidade do corpo em ser atravessado pelas vivências, não acontece no fato, acontece no corpo. Como disse anteriormente, não se trata de uma pesquisa por amostragem ou por repetição de evento. Mas trata-se de uma pesquisa na qual o corpo é condição da experiência.

No decorrer da investigação, comecei a pensar na questão das artes do corpo, que são precárias e efêmeras, algo que não perdura. E que o corpo cotidiano não é dócil, com todas as intervenções do meio, do barulho, dos cheiros, das pessoas, cada passivo, embora adote tal postura em certos momentos. Mas é um corpo inquieto na relação consigo mesmo, suas questões que provocam incertezas e inquietações, que nos instigam a buscar coisas para que possamos, ainda que momentaneamente, lidar com tais influências ambientais.

Ao pensar nas atividades, escolher as músicas, a história, os objetos, eu pensava em promover um trabalho no qual o corpo seria o ponto principal de observação, mas ao longo dos encontros, o corpo tornou-se mais que um mero objeto da pesquisa. Tornou-se uma totalidade, o sujeito em si, e não algo pertencente ao sujeito, como se possuíssemos um corpo. Somos um corpo. Somos sujeitos dotados de movimento. Entretanto, nem sempre encontramos um ambiente propício ou mesmo um corpo que nos permite realizar qualquer movimento, seja por um posicionamento social ou cultural que nos defina como “fora do normal”, “fora dos padrões de beleza” ou “fora dos padrões de movimentação”, seja por uma condição corporal concreta como acontece com as pessoas que possuem alguma deficiência ou limitação nos movimentos, que nos propõe outra experiência de mundo. Pessoas que possuem limitações na locomoção, por exemplo, necessitam de *acessibilidade* porque o mundo social não foi feito pensando em todas as pessoas, mas sim em determinado grupo de pessoas. Essa tensão entre estar “dentro ou fora” de uma norma corporal é um dos desafios do trabalho cotidiano no contexto dos AEE.

Os corpos são diferentes, possuem individualidades: limitações, diferenças do tamanho, cor da pele, cheiros entre tantos outros fatores que fazem com que cada corpo seja único. Algumas dessas diferenças são meras imposições de uma sociedade, que construiu padrões de seleção dos corpos, seja nas mídias, nas ruas ou nas escolas. Com

a industrialização e a fabricação em série de objetos e bens de consumo, os corpos também passaram a ser vistos e pensados como produções em série.

Diante desse quadro, Larrosa (2002) afirma que vivemos cotidianamente na contra mão da experiência, ou em "uma anti experiência". O autor dialoga com Walter Benjamin, que nos lembra que na Modernidade presenciamos a cultura de vidro: "não é por acaso que o vidro é um material tão duro e tão liso, que nada se fixa. É também um material frio e sóbrio. As coisas de vidro não tem nenhuma aura. O vidro é em geral inimigo do mistério. É também inimigo da propriedade". (BENJAMIN, 1994. p. 117). Essa "cultura de vidro", conforme compreendo o texto de Benjamin, é parte do que nos afastaria de viver e partilhar experiências. Por outro lado, ao observar os vídeos gravados, fotografias tiradas durante o processo, ao ouvir as falas das professoras das classes comuns, pude perceber o quanto pudemos, ainda que sutilmente, nos distanciarmos do caráter raso da experiência, em que as coisas nos passam, fatos nos acontecem sem que nada nos atravessasse e perdure.

A pesquisa realizada não intencionou enfatizar o teatro como instrumental, nem tampouco relatar que meu principal objetivo era trabalhar “melhoras” educacionais por parte dos alunos “através” do teatro. Mas propus acima de tudo um corpo para as experiências, enfatizando a presença dos sentidos corporais, a fim de que percebêssemos sensorialmente o mundo ao qual pertencemos. Um corpo que se movimenta, cria possibilidades e reconheça prazeres, dores, cansaços, alegrias. Um corpo relacional que se reconheça uno, mas não sozinho, que é presença e potência na imbricação entre os corpos. Pois "[...] se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência". (LARROSA, 2002. p. 27)

Ao fazer um mergulho profundo na prática, percebi que somos unos e que não é possível isolar uma experiência da outra. As experiências nos acontecem em espiral e não de maneira linear, não estão associadas ao tempo de permanência em uma determinada atividade, mas à sutileza da significação do acontecimento, pois experiência é o que, em alguma medida, modifica o sujeito. Ela não está no tempo ou no fato, mas está no sujeito que se disponibiliza a experimentá-la. Não acaba, não morre, não é substituída por outra à medida que vivemos e interagimos com mundo e conseqüentemente com o outro. Pois experienciamos o outro a partir da disponibilidade em atribuir significado à relação: estar em contato com os outros, perceber esse encontro e mergulhar nele nos mergulha também na experiência, curiosamente por meio

de uma imersão em nós mesmos e na descoberta de sensações durante a experiência do encontro.

Realizei a proposta com um ponto de partida: movimentos interligados uns aos outros, produções imagéticas a partir das reverberações dos movimentos e escuta das reverberações orais com o intuito de proporcionar experiências significativas com crianças do AEE. O ponto de chegada, de finalização, reitero que não é um simples ponto final, pois trata-se do sujeito, do corpo (subjetivo) imbricado no mundo e "[...] posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem "pré-ver" nem "pré-dizer" (LARROSA, 2002, p.28).

Embora interagindo em um mundo onde o tempo, a necessidade de informação e ausência de experiência sejam centrais na vida dos corpos, os saberes da experiência podem ser vivenciado em diferentes momentos e espaços, inclusive dentro do ambiente escolar. Entendo que o trabalho considerando a corporalidade como condição existencial que constitui os fenômenos seja um eixo ilimitado na pesquisa. Nesse tipo de investigação o corpo "[...] é dado a partir do reconhecimento de uma agência sua própria e pensado como produtor - e não apenas como produto - de cultura". (MALUF, 2001. p. 98)

A experiência não está no fato e não se aloja nas relações, simplesmente, mas está no significado que damos às relações. Pude reconhecer os elementos das experiências corporais (minha e dos alunos) como: significado (que pode ser entendido como sentido), disponibilidade (que pode ser entendida como estado de presença) e memória (pois experiência é algo que fica).

Sair do papel de professora que transmite conteúdos, explica, tira dúvidas, cuida da indisciplina, para outro papel, de sujeito que está junto, que aprende na mesma medida em que ensina, que mais duvida que explica, que promove, por alguns momentos a bagunça, o barulho e a desorganização do espaço, foi fundamental para consolidação da pesquisa. Durante a investigação me aproximei da experiência e da compreensão dos corpos como meros portadores de saber, de culturas, de inteligência; assim como o outro não foi percebido como um objeto, mas um outro eu mesmo (MALUF, 2001), que experiencia o mundo com movimentos.

BIBLIOGRAFIA

- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION: **Mental retardation:** definition, classification, and systems of supports. Washington, DC, USA: AAMR: Sistema, 2002.
- ARAÚJO, Antonio. **A encenação performativa.** *Sala Preta.* Revista de Artes Cênicas. PPG Artes Cênicas da ECA/USP. n. 8, 2008, pp. 253-258.
- ARAÚJO, Nélia Angélica. **Diário de Classe:** Relato de experiência. Projeto Partilhas, Ateliês e Rede de Formação. 2015.
- ASCHIERI, Patrícia. **Hacia una etnografía encarnada:** da corporalidade del etnógrafo/ a como dato en la investigación. X RAM - *Reunión de Antropología del Mercosur* - 10 al 13 de Julho de 2013. Córdoba. Argentina.
- BENJAMIN, Walter..**Magia e técnica, arte e política;** ensaios sobre literatura e história da cultura. In: Obras escolhidas. 7ª ed., São Paulo: Brasiliense, vol. I. (1994)
- BILAC, Jô. **Conselho de classe.** Cobogó. Rio de Janeiro, 2015
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Deficiência Mental.** Organizado por Erenice Natália Soares Carvalho. Brasília: SEESP, 1997.
- BUIATTI, Viviane Prado. **Atendimento Educacional Especializado:** Dimensão Política, Formação Docente e Concepções dos Profissionais. Tese (DOUTORADO) . Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia/ MG, 2013.
- CABALLERO, Ileana Diéguez. **Cenários Liminares.** Uberlândia: Edufu, 2011.
- CAMPOS. Thaís Emília. OLIVEIRA. Anna Augusta Sampaio. **Avaliação em Educação Especial:** o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. São Paulo. Unesp. 2009.
- CAON, Paulina Maria. **Desvelando Corpos na Escola:** experiências corporais e estéticas no convívio com crianças, adolescentes e professores. 2015. Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas. Pedagogia do Teatro – Escola de Comunicação e Artes (Universidade de São Paulo). São Paulo. 2015.
- CARLSON, Marvin. **Performance,** uma introdução crítica. BH: UFMG, 2011.
- CARNEIRO, Ana Maria Pacheco. **A pedra lançada no pântano:** a contribuição de imagens na produção do conhecimento sobre corpo/ espaço no ensino de teatro. Salvador, 2010.

- CHAER, Mirella Ribeiro. **A importância da oralidade**: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Centro Universitário de Patos de Minas. Patos de Minas, 2012.
- CORDEIRO, Mariana Prioli. **Deficiência e Teatro**: arte e conscientização. Londrina. Universidade Estadual de Londrina, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-989320>. Acesso em 12 de Fevereiro de 2016.
- CORREIA, Luís de Miranda. **Alunos com necessidades Educativas Especiais nas classes regulares**: Porto Editora, 1997.
- CSORDAS, Thomas. *Corpo/ Significado/ Cura*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008.
- Curso Básico**: educação especial e atendimento educacional especializado / Juliene Madureira Ferreira, Cláudia Dechichi, Lázara Cristina da Silva (organizadoras) - Uberlândia. EDUFU, 2012.
- DAL BELLO, Márcia Pessoa. **Pode o professor ser um performer?** FUNDARTE. Goiás.2013: Disponível em: 36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt24_2704_texto.pdf. Acesso em 28 de Fevereiro de 2016.
- DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo/ Flávio Desgranges.- 3. ed. – São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2011. (Pedagogia do Teatro)
- DIÉGUEZ, Ileana (comp.). Des/Tejiendo Escenas. **Desmontajes**: procesos de investigación creación. Cidade do México: UniversidadIberoamericana, 2009.
- FABIÃO, Eleonora. **Performance, teatro e ensino**: poéticas e políticas da interdisciplinaridade. In: *Cartografia do ensino do teatro*. Adilson Florentino, Narciso Telles (Orgs.). Uberlândia: EDUFU, 2009, pp. 61-72.
- FAVARETTO, Celso. **Arte contemporânea e educação**. Revista Iberoamericana de educación. n.53, pp.225-235, 2010
- FERAL, Josette. **Teatro Performativo e pedagogia**. Entrevista. *Sala Preta*, v.1, n. 09, p. 255-268, dez. 2009.
- FERREIRA, Maria Elisa Mattos Pires. **O corpo segundo Merleau-Ponty e Piaget**. Ciênc. Cogn. vol. 15 nº 3 Rio de Janeiro dez 2010.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**. A vontade de saber.13ª ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico**, as heterotopias. n-1 Edições. São Paulo, 2013.

- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento e prisão, tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288 p. 46.
- FREIRE, Madalena; MELLO, Sylvia Leser. **Relatos da (con) vivência**: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola. Cad. Pesq. São Paulo, 1986.
- HARTMANN, Luciana. **Crianças contadoras de histórias**: narrativa e performance em aulas de teatro. VIS - Revista do Programa de Pós Graduação em Arte da UnB. 2014.
- JUNGES, Márcia. **A Fenomenologia da Infância e a Criança Mundocentrada**: IHU Online. Revista do Instituto Humanistas Unisinos. Out. 2015. Ano XV. Disponível em: http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4153&secao=378. Acesso em 18 de Junho de 2016.
- LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Autêntica. Belo Horizonte, 2007.
- LEAL, Mara. **Memória e(m) Performance**: material autobiográfico na composição da cena. Uberlândia: EDUFU, 2014.
- MACHADO, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho**: a educação do educador. 16.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- MACHADO, Marina Marcondes. **Fazer surgir antiestruturas**: abordagem em espiral, para pensar um currículo em arte. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9048>. Acesso em 22 de março de 2015.
- _____. Merleau- **Ponty e a educação**. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2010.
- MACHADO. M. L. Gomes. **Deficiência Intelectual** – APAE de São Paulo. 2009. Disponível em <http://www.apaesp.org.br/SobreADeficienciaIntelectual/p%C3%A1ginas/O-que-e.aspx>. Acesso em 19 de Junho de 2016.
- MALUF, Sônia Weidner. **Corpo e corporalidade nas culturas contemporâneas**: abordagens antropológicas - Departamento de Antropologia - UFSC, Santa Catarina, 2001.
- MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças na escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- MARTINS. Celeste Mirian. PICOSQUE. Gisa. GUERRA. M. Terezinha Telles. **Teoria e prática do ensino da Arte**. São Paulo: FTD, 2009.

- MERLEAU-PONTY, Maurice. **A fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura, 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. Merleau-Ponty na Sorbone: resumo de cursos: 1949 – 1952: **Filosofia e Linguagem**. Trad. Constança Marcondes César. Campinas, SP: Papirus, 1990.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**: seguido de A linguagem indireta e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne. SP: Cosac & Naif, 2004
- MIGUEZ, Fátima. **Nas arte-manhas do imaginário infantil**: o lugar da literatura na sala de aula. Rio de Janeiro: Singular, 2009.
- NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008, 13(2), 141 – 148.
- OITICICA, Hélio. **Aspiro ao grande labirinto**. Rocco. Rio de Janeiro, 1986
- PACHECO, José. **Inclusão não rima com solidão**. Belo Horizonte. Wak, 2012.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A família pobre e a escola pública**: anotações sobre um desencontro. Instituto de Psicologia - USP - São Paulo, 1992.
- RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível Estética e Política**. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2005.
- REIS, Alice Casanova. **A experiência estética sob um olhar fenomenológico**. *Arquivos brasileiros de Psicologia*. (Rio de Janeiro), n° 63(1), 2011, p. 75-8
- Resolução CNE/CEB 4/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de outubro de 2009, seção 1, p.17.
- REZENDE, Maristela Soares Cury. **Atendimento Educacional Especializado**: análise de uma experiência no ensino de matemática. UFU. Uberlândia, 2012.
- RODRIGUES, David (org). **Inclusão e Educação**: Doze olhares sobre a educação
- SANTANA, Arão Paranaguá de. **Os saberes escolares, a experiência estética e a questão da formação de docente em artes**. Disponível em: www.moodle.udesc.br/course/view.php?id=2943. Acessado em 12 de Julho de 2016.
- SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil** (tradução de Tatiana Belinky). V. 2. São Paulo: Summus, 1978.
- TAYLOR, Diana. **Estudos Avanzados de Performance**. México: FCE, Instituto Hemisférico de Performance y Política, Tisch School of the Arts, New York University, 2011.
- TORRENS, Valentin (Edic.). **Pedagogia de la performance**. Programas de cursos y

talleres Huesca: Diputación Provincial de Huesca, 2007.

TURRA, Neide Catarina. **Reuven Feurstein**: "Experiência de aprendizagem mediada; um salto para a modificabilidade cognitiva estrutural. *Revista de Educação: Educere et Educare*. PUC. São Paulo. 2007.