



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU

INSTITUTO DE ARTES - IARTE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

Prof-Artes
Mestrado Profissional em Artes



ANA CLAUDIA DA SILVA CAVALCANTE

JOGOS TEATRAIS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

Reflexões sobre uma experiência

**Uberlândia
2018**

ANA CLAUDIA DA SILVA CAVALCANTE

JOGOS TEATRAIS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

Reflexões sobre uma experiência

Artigos apresentados ao curso de Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes), na Universidade Federal de Uberlândia, como exigência para obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientador: Prof. Dr. Mário Ferreira Piragibe

Coorientadora: Prof. Ma. Daniela Rosante Gomes

**Uberlândia
2018**

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

C376j
2018 Cavalcante, Ana Claudia da Silva, 1984-
 Jogos teatrais e educação inclusiva [recurso eletrônico]: reflexões
 sobre uma experiência / Ana Claudia da Silva Cavalcante. - 2018.

Orientador: Mário Ferreira Piragibe.

Coorientadora: Daniela Rosante Gomes.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Artes (PROFARTES).

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1427>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Arte. 2. Jogos teatrais. 3. Educação inclusiva. 4. Mediação. 5.
Educação especial. 6. Prática de ensino. I. Piragibe, Mário Ferreira
(Orient.). II. Gomes, Daniela Rosante (Coorient.). III. Universidade
Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Artes
(PROFARTES). IV. Título.

CDU: 7



**JOGOS TEATRAIS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Reflexões sobre
uma experiência**

Trabalho de conclusão defendido em 25 de Julho de 2018.

Prof. Dr. Mario Ferreira Piragibe – Orientador/Presidente

Profa. Dra. Daniela Rosante Gomes- Co-orientadora

Prof. Dr. Narciso Larangeira Telles– UFU

Profa. Dra. Mariene Hundertmark Perobelli - UFU

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a Deus por me proporcionar esta oportunidade de dar continuidade aos meus estudos, pois é um passo importante para minha ascensão profissional, direcionando-me para o mestrado profissional.

À minha mãe, Maria Josecilda da Silva, por suas orações e apoio nesses longos períodos de idas e vindas, de viagens longas de Palmas até Uberlândia. À família Goulart também, que me recebeu em sua casa sem me conhecer e me acolheu de modo que não tenho palavras para expressar a gratidão que sinto.

Ao meu orientador, Mário Ferreira Piragibe, que mesmo desorientando-me soube me compreender e me guiar até a concretização deste projeto desafiador. Confesso que por muitas vezes me senti insegura e desesperada, mas, a cada orientação, renovava minhas esperanças e o desejo de continuar este projeto e formatá-lo até chegar ao resultado final.

À minha coorientadora, Daniela Rosante, pois todas as vezes em que precisei, ela estava disposta a me ajudar, desde o planejamento do projeto até a conclusão dele. Não tenho palavras para expressar minha alegria e admiração.

A todos os professores que fazem parte do corpo docente do mestrado profissional, pois aprendi com cada matéria, cada pontuação sobre meu trabalho, em especial, da professora Paulina Maria Caon, que me mostrou alguns pontos relevantes e essenciais para a concretização desse trabalho.

Aos meus colegas de curso que, assim como eu, lutaram nesses dois últimos anos e meio para a realização deste sonho.

Aos meus amigos, em especial, a Saadylla Nunes e a Silvia Lima, que me aturam e me ajudaram na loucura de realizar um sonho quase impossível. Enfim, sem vocês eu jamais teria chegado até aqui.

Por último e tão importante quanto, à professora da sala de Recursos da escola em que atuo e aos meus alunos que, mesmo sem saber, são os responsáveis pelo meu sucesso nessa empreitada cheia de desafios e de obstáculos que passamos e superamos juntos.

Dedico este trabalho à minha mãe que, mesmo sozinha e com muita dificuldade, educou seus filhos para serem pessoas de bem e mesmo sem ser graduada sempre me incentivou a estudar e a buscar o melhor. Também aos meus amigos e alunos que presenciaram todo o processo. Dedico também a todos que acreditaram em mim e aos que não acreditaram também.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

RESUMO

Este trabalho é formado por três artigos que envolvem pesquisas e experiências profissionais. Foram ministradas e adaptadas atividades práticas de teatro para envolver estudantes com e sem deficiências (física e mental) de uma escola pública municipal da cidade de Palmas/TO. Os artigos fazem a conexão entre o teatro e a inclusão de estudantes com e sem deficiência. O primeiro artigo tem-se a descrição de como surgiu a proposta do projeto, bem como o relato das experiências da pesquisadora com base em um projeto de intervenção voltado para inclusão de alguns estudantes com necessidades educacionais especiais no convívio dos demais. No segundo artigo, há uma reflexão entre teatro e inclusão e sua importância no processo de incluir todos nas aulas, para isso defendendo os jogos teatrais como mediadores na intenção de incluir esses estudantes. Esta inclusão se dá por meio da ludicidade que os jogos proporcionam. E, por fim, o terceiro artigo aborda os esforços de pessoas e Organizações Não Governamentais (ONGs), em incluir crianças e adolescentes com necessidades especiais nas escolas regulares a partir de leis e movimentos desde a década de 50 até os dias de hoje. Embora sejam três artigos distintos, eles se conectam pela prática desenvolvida na execução do projeto de intervenção.

Palavras-chave: Inclusão. Jogos teatrais. Necessidade educacional especial. Docência em teatro. Mediação.

ABSTRACT

This work consists of three articles that involve research and professional initiatives. Practical theater activities were given and adapted for students with physical and mental disabilities of a municipal public school in the city of Palmas / TO. The articles link the theater to the inclusion of disabled and non-disabled students. The first article is the description of how the project proposal came about, as well as the report of the experiences of the researcher based on an intervention project aimed at including some students with special educational needs in the conviviality of the others. In the second article, there is a reflection between theater and inclusion and its importance in the process of including everyone in the classes, for this I defend theatrical games as mediators in the intention of including these students. This inclusion takes place through the playfulness that the games provide. And finally, the third article addresses the efforts of individuals and non-governmental organizations (ONGs) to include children and adolescents with special needs in regular schools from laws and movements from the 1950 to the present. Although they are three distinct articles, they are linked by the practice developed in the execution of the intervention project.

Keywords: Inclusion. Theater Plays. Special Educational Need. Theater Teaching. Mediation.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 - Ensaio no cenário.....	22
Figura 2 - Jogo condução às cegas	25
Figura 3 - Ensaio do texto "Uma princesa especial".....	38
Figura 5 - Apresentação: "Uma princesa especial"	40
Figura 6 - Ensaio "O menino sonhador"	49

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. ROTINA DE SALA DE AULA: UM DESAFIO A CADA AMANHECER.....	14
1.1. INTRODUÇÃO.....	14
1.2. CONTANDO UMA HISTÓRIA.....	15
1.2.1 A escola e a docência	15
1.2.2. A profissão professora.....	16
1.2.3. Um encontro especial: o primeiro desafio da inclusão.....	18
1.2.4. Jogos e inclusão: uma experiência em processo.	23
1.2.5. A escolha das turmas para observação/intervenção do mestrado	25
1.3. REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA: PROJETO DE INTERVENÇÃO TURMA	
62.01.....	27
1.3.1. As turmas trabalhadas.....	28
1.3.2. Uma princesa especial	29
1.3.4. Luz, câmera, ação!	39
1.4. PROJETO DE INTERVENÇÃO DA TURMA 82.03.....	41
1.4.1. A turma, um desejo antigo	41
1.4.2. Quem são os jogadores.....	42
1.4.3. Vamos à prática.....	42
1.4.4. Investigando o medo	43
1.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS.....	52
2. JOGOS TEATRAIS COMO METODOLOGIA DE INCLUSÃO.....	53
2.1. INTRODUÇÃO.....	53
2.2. A RELEVÂNCIA DO JOGO TEATRAL COMO METODOLOGIA	56
2.2.1. O porquê dos jogos como método de inclusão em sala de aula.....	58
2.2.2. Sentir o que o outro sente, ter oportunidades iguais.....	60
2.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS.....	62

3. O ENSINO INCLUSIVO NO BRASIL NAS ÚLTIMAS DÉCADAS.....	64
3.1. INTRODUÇÃO.....	64
3.2. Igualdade: Teoria e prática, duas realidades distintas	70
3.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS.....	73
ANEXOS	75
ANEXO A: PLANOS DE OFICINAS DA TURMA DO SEXTO ANO.....	75
ANEXO B: PLANOS DE OFICINAS DA TURMA DO OITAVO ANO	78
ANEXO C: UMA PRINCESA ESPECIAL	81
O MENINO SONHADOR.....	85

INTRODUÇÃO

Tomei posse no concurso de 2014 como professora de teatro da rede pública municipal de Palmas, recém-formada no Curso de Licenciatura em Artes/Teatro, da Universidade Federal do Tocantins, a pouca experiência profissional que tinha até o momento era proveniente dos programas universitários de bolsa de incentivo à docência e pelo estágio supervisionado obrigatório. Nesta escola que fui trabalhar como nas demais do município, que funcionam em tempo integral, a carga-horária consiste em nove horas diárias com dois turnos, tendo intervalo de uma hora para os alunos almoçarem e descansarem para ou outro período, entre outras matérias, eles têm uma aula de teatro por turma semanal.

Após passar por diversas tentativas frustradas para incluir os alunos especiais nas aulas de teatro (participação nos jogos, nas apresentações e nas rodas de conversas feitas nas aulas), dei início a uma pesquisa sobre educação inclusiva na escola. Esta pesquisa também abordou como o emprego de jogos teatrais¹ poderiam ser usados como metodologia para mediar a inclusão nas aulas de teatro. Entretanto, para iniciar uma prática, eu teria que entender o que é educação inclusiva e o ambiente no qual eu entraria para pesquisar/experimentar/investigar/apreciar possíveis métodos para envolver e incluir crianças com Necessidades Educacionais Especiais² (NEE) nas aulas de teatro.

Para a escrita destes artigos, optei usar uma escrita ensaística, por se tratar de uma experiência pessoal, pois, escrevendo desta forma, consigo expressar melhor as emoções vividas no processo todo. Conheci este estilo de escrita na graduação e percebi que poderia continuar com o mesmo estilo poético de expressão no mestrado. Desse modo, Jorge Larrosa (2004, p. 36) defende o ensaio como “uma escrita e um pensamento em primeira pessoa [...] além disso, a primeira pessoa não está presente necessariamente como “tema”, mas como ponto de vista, como olhar, como posição discursiva, como posição presente”.

Utilizando a escrita ensaística, poderei me expressar diretamente sobre esta pesquisa, pois me coloco como parte integrante dela, e não apenas como uma observadora. O fato de contar minhas experiências vividas juntamente com todos os demais envolvidos e, ao mesmo tempo, estar inserida no processo de ensino-aprendizagem como uma educadora, justifica-se pelo

¹ Tema desenvolvido no segundo artigo deste trabalho.

² Segundo a Declaração Salamanca (1994), o termo *Necessidades Educacionais Especiais*... “refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas”.

próprio olhar de professora pesquisadora. Neste caso, um olhar crítico, reflexivo e científico do trabalho, isto é, ter um olhar de dentro do processo, mas sem esquecer que se trata de uma pesquisa crítica, reflexiva, “numa distância crítica cada vez mais problemática e mais cética, mas cada vez mais livre. Ao mesmo tempo no singular e no plural. Escrevendo. Pensando. Vivendo. Sempre no devir. Ensaiaando” (LARROSA. 2004, p.42.).

Como surgiu o desejo de trabalhar com as diferenças nas aulas de teatro? Qual a necessidade de se pensar nessas aulas como um espaço em que os direitos dos alunos fossem respeitados não apenas no campo abstrato da lei e sim na prática diária desses estudantes? São tantas as perguntas e muito trabalho de pesquisa e ação para buscar compreender como esses estudantes NEE podem ser incluídos nas aulas e, ao mesmo tempo, não prejudicar o andamento das delas. Em outras palavras, que todos participem, de acordo com sua capacidade oferecendo suas contribuições num trabalho que se constrói coletivamente.

Ao ministrar as aulas de teatro na escola, percebi que alguns estudantes ficavam fora das atividades práticas. Neste primeiro momento, não fazia ideia do que fazer, de como incluir todos nas atividades e muito menos sabia o que era educação inclusiva. Por outro lado, a unidade educacional dispõe de uma estrutura física grande e admirável, com rampas de acesso e banheiros adaptados e principalmente com uma proposta acadêmica bem abrangente para as áreas das artes e dos esportes. Mesmo com toda essa estrutura, a priori, não há uma política pedagógica clara para viabilizar a acessibilidade, ou seja, não há uma preocupação em manter a qualidade de ensino para os estudantes com NEE na sala de aula convencional.

Os estudantes com necessidade educacional especial desta unidade de ensino contam com um espaço apropriado para auxiliá-los no reforço de suas atividades acadêmicas. A sala de recursos, como é chamada, tem a função de fazer o acompanhamento pedagógico individual e acaba sendo, para muitos, o único espaço efetivo de aprendizagem.

Nas áreas dos esportes e das artes, por serem aulas mais lúdicas e todas práticas, talvez, é mais fácil a participação de todos e há maiores possibilidades de alguns deles se destacarem nessas modalidades. Mesmo assim, em minhas aulas, percebia que em muitos momentos eles ficavam de fora. E, em outros momentos, quando participavam, percebia a alegria que sentiam de fazerem parte do grupo.

Tudo isso chamou a atenção desta professora recém-formada em teatro e com vontade de fazer das aulas um espaço no qual todos pudessem participar, se divertir com respeito e trabalhar coletivamente. No entanto, o que encontrei foram alunos que, de algum modo, mesmo não sendo excluídos da vivência dos demais, eram excluídos principalmente quando eram convidados a fazerem as práticas teatrais. Por esta e outras tantas situações, foi que surgiu a

vontade, o desejo de experimentar/investigar/apreciar/pesquisar possíveis formas para envolver e incluir alunos com NEE nas aulas da disciplina de Teatro.

1. ROTINA DE SALA DE AULA: UM DESAFIO A CADA AMANHECER

RESUMO: Este artigo são relatos de experiências vivenciadas por uma professora recém-formada no curso de teatro e quando adentrou o ambiente de aula encontrou algumas situações com as quais não sabia lidar. Dentre elas, a mais preocupante foi a necessidade de incluir estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) nas aulas de Teatro de uma escola pública do município de Palmas/TO. Nessas experiências, está o desdobramento do projeto de cenas desenvolvidos em duas turmas do ensino fundamental, a primeira do sexto ano e a segunda do oitavo ano. O motivo das duas terem sido escolhidas foi porque continham alguns estudantes com deficiências. A partir dos jogos teatrais e de pesquisas sobre as turmas, criei um texto para cada uma das turmas com base nas vivências desses jogos aplicados nas respectivas turmas.

Palavras-chave: docência em Teatro. Experiência. Práticas teatrais. Inclusão escolar. NEE.

1.1. INTRODUÇÃO

Ser professor nos dias de hoje já é uma tarefa bastante difícil, quando se pensa nas condições de trabalho - alunos desrespeitosos, indisciplinados, desinteressados, salas lotadas e a falta de materiais pedagógicos, como livro didático, materiais tecnológicos, espaços adequados para as aulas, etc. Se essas condições em uma disciplina acadêmica do currículo da base comum (português, matemática, história, geografia etc.) já são difíceis para o desenvolvimento de uma aula de qualidade, o que dizer das aulas de teatro que tem todos os problemas acima citados e apenas uma aula semanal com duração de uma hora cada. Sem mencionar os preconceitos oriundos de uma histórica desvalorização e ignorância com relação à real importância das disciplinas de artes no Brasil.

Por outro lado, ensinar teatro para estudantes do ensino fundamental da rede pública tem sido uma tarefa desafiadora e prazerosa e pensando em proporcionar aos envolvidos, mesmo no pouco tempo disponível de aula, a vivência teatral, incentivando-os a aprender a se conhecer, a se respeitar e a respeitar o outro, propus-me a realizar essa tarefa. Desse modo, procurei meios/metodologias para que eles pudessem sentir-se à vontade em participar dos jogos teatrais e das cenas propostas em sala, independente de sua deficiência ou dificuldade de aprendizagem e de relacionamentos.

1.2. CONTANDO UMA HISTÓRIA.

1.2.1 A escola e a docência

A Escola de Tempo Integral da qual faço parte do corpo docente é uma escola de região periférica do município de Palmas/TO, com pouco mais de 1.200 alunos matriculados. E, embora esteja localizada em um lugar considerado periférico, sua estrutura é gigantesca, contendo duas piscinas, uma delas semiolímpica, duas quadras cobertas poliesportivas, um campo *society*, uma quadra de tênis, pista de atletismo, laboratórios de ciências, matemática e artes, salas de estudos, uma biblioteca com um espaço grande (mas poucos livros), sala de recursos, refeitório com uma panificadora e cozinha industrial e um auditório que comporta um pouco mais de 350 pessoas, entre outros espaços comuns a todos, enfim, estrutura física completa para acolher os estudantes durante nove horas diárias.

Em relação às condições físicas, há também uma equipe de professores qualificados e bem gabaritados em suas áreas de atuação, ou quase todos bem gabaritados, tendo em vista que, nas áreas das artes, temos pouquíssimos profissionais com formação na área atuante, em muitos casos, alguns sem condições de assumir tais áreas. Embora haja muitos esforços para desenvolver um ensino de qualidade a todos, todo esse esforço ainda não é suficiente para possibilitar a participação daqueles que têm maiores dificuldades de aprendizagem ou deficiências (física ou mental), havendo a exclusão de algumas atividades acadêmicas.

Dentre os 1.200 alunos matriculados, temos cerca de 40 alunos com deficiências (física e mental) comprovadas por laudo médico e outros tantos em que as deficiências não são comprovadas, porém perceptível. Em alguns desses casos, a família procura esconder as deficiências por julgar que seus filhos serão discriminados se tais deficiências forem comprovadas. Há, ainda, outros tantos com déficit de atenção, problemas de aprendizagem e vários outros transtornos não contabilizados.

Esses alunos estão espalhados em 36 turmas do primeiro ao nono ano do ensino fundamental, e pelo número grande de estudantes com deficiências e poucos recursos é complicado manter o acompanhamento deles. Apenas estudantes com laudo são amparados por lei, tendo o direito ao auxílio da sala de recursos e outros acompanhamentos especializados e, quando necessário, o acompanhamento de um professor auxiliar. Isso vai de encontro ao que determina a Lei 9.394 (Lei de Diretrizes e Base): “Haverá, quando necessário, serviços de apoio

especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. ” (BRASIL, 1996).

A sala de recursos é um lugar dentro da escola, onde se faz o acompanhamento pedagógico dos estudantes com deficiências. No entanto, na maioria dos casos, este local se torna o único espaço de aprendizagem pedagógica de fato. É na sala de recursos também que eles são encaminhados para aulas mais específicas à sua necessidade, tais como libras e braile para os deficientes auditivos e visuais. É nela também que se define se precisam de um professor auxiliar nas aulas regulares, como é o caso de alguns estudantes que serão citados no projeto, ou não.

1.2.2. A profissão professora

“Se os professores entrassem nos mundos que existem na distração dos seus alunos, eles ensinariam melhor. Tornar-se-iam companheiros de sonho e invenção”.

Rubem Alves

Assim, enquanto professora de teatro desta instituição em início de carreira, eu me questionava, qual é o papel da professora? Será que é criar métodos de ensino “infalíveis” para o aprendizado do aluno? Que aprendizado seria esse? Talvez conseguir dominar as quatro operações matemáticas ou ler fluentemente, saber sobre gramática, as leis da física, conhecer a história ou as regiões em que habitam, saber interpretar, dançar, enfim, ter domínio em todas as áreas acadêmicas? E, se for isso, o que fazer com a individualidade de cada um, os saberes passados de geração em geração, os valores que não competem à educação escolar?

É preciso considerar que este indivíduo pode destacar-se tanto nas áreas exatas de conhecimento, quanto nas áreas humanas e artísticas. Pensando nisso, talvez, caiba ao docente mediar a interação entre sua área de conhecimento e as potencialidades de seus discentes, respeitando suas individualidades enquanto pessoas, como indivíduos pensantes na construção do saber para que exerçam no ambiente educacional sua cidadania, e respeitando uns aos outros.

Questões como essas foram a base para reflexões sobre como conduzir as aulas de teatro e considerar a importância deste ensino na construção sensível, cultural e social do aluno. Não pensando em aulas formais, cheias de burocracias desnecessárias, desejava que as aulas de teatro fossem um espaço em que todos pudessem se expressar livremente, aulas que fossem mais alegres e inclusivas, um processo educacional mais lúdico, assim mencionado por Rubem

Alves (1994, p. 44): “A este processo mágico pelo qual a palavra desperta os mundos adormecidos se dá o nome de educação”.

Para entender melhor como cheguei a tais questionamentos, descreverei em algumas linhas a trajetória percorrida e alguns momentos que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa. Como professora de teatro da rede pública municipal de Palmas, recém-formada no Curso de Licenciatura em Artes/Teatro, da Universidade Federal do Tocantins, e sem experiência profissional até o momento, a não ser pelos programas universitários de bolsa de incentivo à docência (PIBID) e pelo estágio supervisionado obrigatório, tomei posse no concurso municipal como professora de Artes Cênicas, no ano de 2014, em uma escola de tempo integral. Nesta escola e nas demais do município, que funcionam em tempo integral, a carga-horária de nove horas diárias é dividida em dois turnos de quatro horas, com intervalo de uma hora entre os turnos para descanso dos alunos.

Em um dos turnos, as matérias ministradas são as que fazem parte do currículo da base comum (português, matemática, história, geografia, ciências, etc.) e no contra turno são ministradas as aulas diversificadas. Entre elas estão natação e outros esportes, aulas de leitura, aulas nos laboratórios de matemática, ciências e línguas estrangeiras e as quatro áreas das artes (visuais, teatro, música e dança), além de treinamentos, após o horário, das áreas diversificadas. No período regular, todas as aulas do currículo são obrigatórias, ou seja, todas as turmas têm uma aula de teatro por semana com duração de uma hora cada, diferente dos treinamentos em que os alunos fazem uma inscrição para entrar, como no grupo de teatro.

Nessas escolas existem salas-laboratórios preparadas para atender às necessidades de cada matéria, por exemplo: o laboratório de artes visuais com pias e mesas para trabalhos manuais, tintas e produtos para fazer atividades referentes a disciplina de artes, etc. A sala de dança com barra de ferro, espelhos e acústica preparada para as atividades corporais; a sala de música com instrumentos diversos e tratamento acústico; e a sala de teatro que só foi pensada apenas como uma sala sem cadeira. Em contrapartida, a unidade escolar possui um auditório com as condições básicas para uma boa aula de teatro.

O primeiro objetivo foi conquistar um espaço melhor para ministrar as aulas, neste caso, o auditório, que até aquele momento era usado apenas para eventos externos ou eventos internos da escola. Ainda, quando um ou mais professores faltavam, os alunos eram levados para passar o tempo da aula assistindo a filmes. Enfim, a estrutura física era muito boa, mas a sala de o teatro não tinha espaço suficiente para comportar cerca de 40 alunos para desenvolver uma aula de qualidade, preciso conquistar o espaço do auditório.

Nessas condições, propus o primeiro projeto de montagem de espetáculo teatral para as turmas do nono ano. Surgiram vários obstáculos para não ceder o espaço; um deles foi a falta de pessoal para fazer a manutenção para as aulas, o que me propus a fazer. É interessante pensar em boas condições para ministrar as aulas de teatro, principalmente quando a matéria não é bem vista no meio discente integral, em que algumas pessoas têm o pensamento de que teatro na escola serve apenas para criar “pecinhas” para apresentar nas datas comemorativas, entre outras visões distorcidas. As pessoas não sabem ou procuram não saber a importância do Teatro para a formação docente e o quanto esta área pode dar liberdade e livre expressão, possibilitando que esses alunos possam elaborar suas experiências e emitir suas opiniões sobre elas tanto nas aulas como em situações extraclases.

Assim, ao longo dos três primeiros anos, em que ministrei aula na escola, fui gradativamente levando as minhas turmas para lá. As primeiras turmas que fizeram aulas dentro do auditório foram as duas turmas do nono ano, em 2015. A primeira atitude ao levá-los para lá foi mostrar as partes que compõem o palco italiano e incentivá-los a valorizar a conquista pelo uso do espaço.

1.2.3. Um encontro especial: o primeiro desafio da inclusão

Em uma das turmas do nono ano, havia uma aluna com deficiência visual, em algumas aulas, ela conseguia participar dos jogos, mas quando o jogo não exigia muito locomoção pelo espaço ou cena. Quando ela estava participando, seus colegas ajudavam-na e cuidavam para que ela não se machucasse, ao mesmo tempo, na hora da cena ou de jogos que exigissem mais deles, ela ficava isolada e por diversas vezes deixava de participar das aulas. Isso me incomodava muito, por isso procurava observar a situação para tentar entender o que estava acontecendo, questionava bastante a turma na hora que parávamos para conversar, perguntava sobre a necessidade de ela ficar fora das cenas, por que ela não participava de determinadas ações e a resposta que tinha sempre era: “ah professora! Ela é especial, já tem nota e não precisa participar”, ou “Ela não dá conta de fazer”. Essa aluna ficava sempre calada quando ouvia os colegas respondendo. Diante dessa situação o que fazer? Quais atitudes tomar?

As frases usadas pelos alunos para determinar a capacidade daquela aluna até hoje me incomodam porque ainda as escuto por parte de outros alunos. Cada indivíduo é dotado de capacidades, de conhecimentos e, independentemente de sua (s) limitação (ões), ele tem o direito de tentar, de ter o devido espaço para expressar-se, opinar e compartilhar suas

experiências e as aulas de teatro é um bom princípio para investigar. É um trabalho árduo e minucioso e que requer atenção dobrada em todas as atividades propostas para esse grupo. Fui sentindo que a situação me convida à uma constante reflexão.

Essas situações mexeram muito comigo, acabei percebendo, pelas falas deles, que eu também tinha medo que a aluna com deficiência visual se machucasse. Muitas vezes, pegava-me pensando em como o grupo lidaria com a situação, ou mesmo se ela era capaz de fazer determinadas ações como encenar ou permitir-se brincar, divertir-se ao realizar as práticas teatrais. Foi nesse momento que percebi que estava muito preocupada em incluí-la nas aulas, entretanto, ao mesmo tempo, não me preocupei em preparar o grupo e muito menos ouvi-los, ou mesmo em trazer o assunto para as discussões em aula. Com o passar do tempo, percebi que nem todos estavam à vontade nas aulas e por inúmeras vezes também não participavam, também não diziam nada.

Com os problemas localizados, estava atônita, pois, até o momento, não sabia como lidar com a situação. Questionava-me acerca dessa preocupação, não sabia se era mérito meu ou se os outros professores também passavam por situação semelhante. Agora era oficial, havia um problema: como despertar esses alunos para as aulas? E como deixar essa aluna e os demais em um ambiente propenso para a participação deles tanto das aulas práticas (dos jogos) como das discussões feitas e das apresentações que a turma montava?

A primeira atitude tomada foi tentar entender um pouco mais sobre o universo que permeia a educação inclusiva. Neste caso, a pessoa que poderia responder e auxiliar nessa missão seria a professora da sala de recursos, que a acompanhava, bem como os demais discentes com necessidades educacionais especiais. Nesse momento de questionamentos ela poderia esclarecer algumas dúvidas que pairavam sobre esta cabeça de professora recém-formada e ansiosa para trabalhar com todos.

Fui muito bem recebida e na primeira conversa foi possível ter noção de como era complicado esse assunto. Ela me fez adentrar em um universo que, para mim, até este momento, era muito desconhecido. Pude então perceber que os estudantes com deficiência geralmente eram, e ainda são, deixados de fora das atividades cotidianas que exigissem mais esforços e trabalho em grupo.

Voltando ao caso da estudante cega, pude conhecer melhor a história dela a partir das conversas com a professora da sala de recursos, soube das condições em que ela chegou na escola, como foi sua adaptação às atividades, seu comportamento inicial, sua relação com os demais, entre outros. Foi a partir dessas conversas também, que soube o quanto a estudante era agressiva e não permitia que ninguém se aproximasse dela, inicialmente. Talvez, uma forma de

se resguardar de eventuais ações preconceituosas ou, quem sabe, por sentir-se inferior em razão de sua condição, ou até mesmo por não aceitar a deficiência muitos conflitos.

Analisando tudo que havia ouvido sobre ela, com o desejo de vê-la participando do espetáculo que sua turma iria montar, propus fazer algumas práticas corporais fora da aula de teatro, em um momento em que apenas nós duas estivéssemos e por vezes, convidando também, a professora da sala de recursos para que eu pudesse conhecê-la melhor, incentivá-la a participar mais, fazer com que pudesse se “abrir” mais. Em razão dessa aproximação, sugeri que ela fizesse a abertura do espetáculo de sua turma, “O pagador de promessas”. Inicialmente, ela não gostou muito da ideia, fugia do assunto quando era questionada, mas com a ajuda da professora da sala de recursos, finalmente, aceitou o desafio.

Após concordar com a proposta, minha primeira ação foi colocá-la no palco para ela reconhecer o ambiente, para que ela conseguisse caminhar sem auxílio de outra pessoa, o que não foi difícil, já que suas aulas de teatro aconteciam naquele mesmo lugar. O segundo passo era saber como ela se sentia ao fazer as aulas, como eram os jogos teatrais na concepção dela e por que não deixava ninguém se aproximar muito. Como já mencionado, ela não gostava e nem deixava ser tocada por ninguém, a não ser pela sua cuidadora ou quando precisava se apoiar em alguém para sua locomoção, não confiava em seus colegas e por vezes era bastante agressiva. Sua resposta não foi novidade, ela me fez entender que era em razão de brincadeiras de mau gosto que alguns colegas faziam com ela, às vezes não eram nem da mesma turma, e agiam de maneira desrespeitosa, principalmente quando sua cuidadora não estava por perto. Os risos que ouvia era o que mais incomodava, desse modo, a agressividade era uma maneira dela se defender das brincadeiras. Percebia que esses diálogos iam permitindo mais abertura e mais intimidade entre nós.

Durante os períodos que separei para trabalhar com ela individualmente, conversávamos bastante e fazíamos jogos usando seus outros sentidos: reconhecer os objetos, seguir os sons, sentir o cheiro entre outros jogos sensoriais usados para o reconhecimento de objetos, sentir o espaço etc. Em uma das conversas, perguntei o que ela tinha desejo de fazer. A estudante mais que depressa respondeu que gostaria de assistir ao filme “Frozen”, disse que amava, mas ninguém tinha paciência de narrar. Combinamos que no próximo encontro iríamos assistir a esse filme. Na semana seguinte, no horário do encontro, ela já estava me esperando na porta da sala de recurso, quando a cumprimentei, ouvi um sonoro “oi, professora, achei que não viria, está lembrada do filme?” Fiquei sem palavras para expressar aquele momento, fomos para o auditório, quando começamos a assistir, estávamos apenas nós naquele espaço enorme. Sentamos na primeira fileira, ao ouvir os sons das ações, tocava no meu braço e perguntava o

que estava acontecendo, pedia-me para descrever cada detalhe, como as características de cada personagem que estava falando, por exemplo. Fui fazendo a áudio descrição, a euforia era grande e podia ver no rosto dela a alegria daquele momento. A hora passou rapidamente e tive que pausar o filme, ela não queria sair do auditório, queria terminar de assistir, mas não era possível, pois teria que ir para a próxima aula, então pediu que promettesse que veríamos o resto do filme na semana seguinte.

Assistir a este filme com ela foi uma experiência ímpar para o processo, ganhei mais sua confiança, e percebi que ela ficou motivada/inspirada para dar continuidade aos encontros para trabalhar os jogos e direcionar sua expressividade para cena. Esse também foi o momento em que fui alimentando seu desejo de trabalhar com os demais colegas, para se familiarizar com a apresentação que sua turma estava produzindo, “O pagador de promessas” de Dias Gomes, da qual ficou afastada por um tempo.

Para chegar ao primeiro espetáculo das turmas do nono ano, foi necessário muito trabalho e esforço, tanto das turmas envolvidas quanto meu. Embora tenha dado ênfase a apenas uma das turmas nesta pesquisa, estava trabalhando dois espetáculos, um em cada turma do nono ano da unidade educacional: “O pagador de promessas” de Dias Gomes como já falado e na outra, “O auto da barca do inferno”, de Gil Vicente. No entanto, o fato de a outra turma não haver ninguém com NEE, não julgo necessário comentar sobre o processo, não apenas relatando o contexto de meu trabalho nesse momento.

Era um desafio duplo, eu só havia dirigido algo na universidade e eles, até esse momento, não haviam produzido grandes textos. Desse modo, os jogos teatrais foram essenciais para fortalecer o processo, o trabalho em grupo e o diálogo dessas turmas, mas, principalmente, para quebrar a barreira de muitos preconceitos tanto em relação às práticas teatrais quanto ao relacionamento e convivência entre eles.

Nos períodos dos ensaios, os nossos encontros continuavam acontecendo paralelamente às aulas, esta era também uma maneira de observar o comportamento dela consigo mesma, com a turma e, principalmente, da turma com ela. Ela concordou em fazer a abertura do espetáculo, mas isto foi mantido em segredo. Combinamos que seria surpresa para o restante de sua turma, porque gostaria de surpreendê-los, mostrar na prática que a cegueira dela não podia, nem devia ser um empecilho, mostrar que ela não deveria ficar de fora de qualquer atividade desenvolvida em sala e que bastava um pouco de respeito, cuidado e compreensão para que, a seu devido tempo, a estudante pudesse vivenciar o seu processo.

Dois dias antes da apresentação, os responsáveis pelo cenário já tinham organizado tudo para poder fazer o ensaio geral. Este cenário foi usado com a aluna anteriormente, em nosso

encontro. A proposta era algo simples para os demais, porém, para ela, demandava um esforço enorme, sua participação era apresentar o cenário ao público caminhando em todos os ambientes sem a ajuda de alguém com visão. Com medo de errar, ela quis desistir, não queria mais entrar, tinha medo de ser vaiada pelas pessoas que estavam naquele lugar ou de tropeçar no cenário. Eu não queria que ela fizesse nada obrigada, tentei conversar, mas não adiantou muito até que quando estava quase desistindo, a professora da sala de recursos conseguiu convencê-la a entrar e fazer o que ensaiamos. Para que a aluna se situasse na cena, coloquei cordas com nós³ para que ela soubesse onde estava e onde precisava parar.

Figura 1 - Ensaio no cenário



Fonte: Autora (2018)

As cortinas se abriram, a música tocou, ela vestida como uma típica mulher nordestina (uma saia grande e rodada feita de chita e uma blusa branca com babados e um pano na cabeça) adentrou em cena, caminhou até o banco da praça, sentando-se e posicionando seus olhos em direção à plateia, como se tivesse observando a todos, como se tivesse visão. Por alguns segundos, ela ficou paralisada, sentada naquele banco, pensei que não conseguiria sair de lá, mas levantou-se e andou em direção do bar do Galego, passou a mão por todo o espaço do bar e saiu. Todos ficaram calados até sua saída, eu estava tão nervosa quanto ela, só percebi que ela tinha saído quando ouvi os aplausos, as pessoas admiradas com o que viram.

Todos que estavam presentes a conheciam e sabiam de sua deficiência visual, alguns professores ficaram sem palavras pelo fato de que, sem ajuda, aquela menina frágil e, em alguns

³ Técnica usada pelo grupo de teatro mineiro Nós Cegos

momentos, incapaz, transmitia em seu rosto confiança e atitude. O espetáculo seguiu seu curso e na aula seguinte discutimos sobre a apresentação, sobre não subestimar as pessoas pelas suas dificuldades ou necessidades e sim respeitar, procurar trabalhar em grupo, de valorizar as habilidades de cada um.

Este episódio impulsionou-me a pesquisar mais, e justamente em razão dessa experiência decidi fazer o projeto de mestrado, pois queria estudar a fundo esse tema e consequentemente auxiliar os outros alunos que também sofriam com os mesmos problemas dessa moça cega. Também, sobretudo ter a possibilidade de repensar as ações/metodologias em sala de aula, facilitando o diálogo entre todos, preparando-me mais e mais para os desafios da docência.

A cada semana, um desafio, a cada aula, a busca pela inclusão, precisava de auxílio, de conhecimento de causa. Assim, fui procurar saber o que a lei diz sobre inclusão escolar?⁴ E qual o papel da escola nessa inclusão? E, principalmente, como professora, qual a minha responsabilidade em sala de aula? Certamente, eu tinha muitas dúvidas, mas o objetivo era um só: o desejo de ver aqueles discentes trabalhando juntos, respeitando-se, aceitando-se como são, com seus talentos individuais e com o grupo, tudo isso por meio do teatro.

1.2.4. Jogos e inclusão: uma experiência em processo.

Foram trabalhados também adaptações de jogos dos sentidos contidos no livro “Jogos para atores e não atores”, de Augusto Boal (2015). Ao estudar esses jogos, procurei adaptá-los para a realidade do grupo. Dessa forma, iniciei o primeiro exercício prático com todos no chão, deitados, um a um fui vendando os olhos e caminhando com eles pelo espaço, deitando-os novamente, até que todos estivessem com suas vendas. Em seguida, os alunos foram se movendo e reconhecendo o espaço em que estavam deitados. Com movimentos contínuos e ininterruptos, eles foram se colocando de pé até que o último levantou, começaram caminhando

⁴Inclusão escolar, segundo o site de significados: É acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas. O termo é associado mais comumente à inclusão educacional de pessoas com deficiência física e mental.

Segundo o portal da educação: Inclusão escolar consiste na ideia de **todas as pessoas terem acesso, de modo igualitário, ao sistema de ensino**. Não é tolerado nenhum tipo de discriminação, seja de gênero, etnia, religião, classe social, condições físicas e psicológicas, etc.

Atualmente, o principal foco da inclusão escolar são as **crianças e jovens portadores de necessidades educacionais especiais (NEE)**, que normalmente apresentam algum tipo de deficiência física ou psicológica.

A inclusão escolar prevê a integração de alunos com necessidades educacionais especiais em classes de aula regulares, compartilhando as mesmas experiências e aprendizados com os estudantes que não apresentam NEE, por exemplo.

As leis e os parâmetros que regem as normativas sobre inclusão são objetos de pesquisa do terceiro artigo dessa dissertação

lentamente e reconhecendo o ambiente, eles se encontravam buscando reconhecer o companheiro pelo tato, pelo cheiro e, a partir desse momento, eles deveriam caminhar juntos sem se soltarem, por nenhum motivo, mas, caso acontecesse, deveriam se encontrar novamente e seguir juntos.

Esse jogo foi um desafio tanto para mim quanto para os grupos, pois não sabia como seria a recepção. Enfim, os alunos, inicialmente, receberam com certo desconforto, mas, ao passo que o jogo seguia, todos foram ganhando confiança. Inclusive, no momento em que se perdiam de seus parceiros, ficavam ansiosos para reencontrá-los e cada um procurou mecanismos diferentes para encontrar seu parceiro, não deixando que ele ficasse solto.

A estudante com deficiência visual chamou muita minha atenção, ela estava extremamente à vontade nesse jogo, reconheceu seu companheiro facilmente, mostrando que o ambiente naquelas condições não era diferente para ela. Na verdade, pela primeira vez, aquele grupo pôde experienciar/sentir/perceber como ela se sentia, como era difícil acompanhá-los quando apenas ela estava na condição de não enxergar. O tempo do jogo acabou e ao fazer a avaliação, a maioria comentou que se sentiu estranho e ao mesmo tempo puderam colocar-se no lugar de sua colega cega, imaginando o que ela passava todos os dias tateando, sentindo, cheirando, ouvindo, entre outros.

Nas semanas seguintes, continuamos a trabalhar com outros jogos usando os sentidos, dei continuidade ao jogo da aula anterior, com olhos vendados, mas, desta vez, apenas metade da turma ficou com as vendas, a outra metade se encarregou de guiar. No entanto, antes de guiá-los, seus companheiros vendados teriam que reconhecer seus parceiros e confiar neles.

- Instrução do jogo: “faça seu companheiro sentir sensações diferentes, planos diferentes e cheiros diferentes”.
- Regra a ser seguida: “não faça com seu parceiro aquilo que não gostaria que fosse feito com você”.

A regra foi usada para fazê-los pensar no outro, respeitando seus limites, os limites do outro e evitar que se machucassem. Eles se espalharam, subiram escadas, descenderam rampas, tocaram nas paredes, caminharam para outros lugares e em direção a outros colegas, cheiraram, foram a lugares diversos. Após todos terem caminhado, foi indicado que trocassem a pessoa vendada, no caso, todos que estavam vendados trocaram de lugar com os que estavam guiando. Nessa etapa, havia um problema e não sabia como resolver, mas deixei acontecer, a estudante cega agora começou a guiar seu parceiro, confesso que senti medo e percebi que seu parceiro sentiu mais medo ainda. Entretanto, ela já conhecia o ambiente melhor do que os outros e, com

minha supervisão, guiou sua colega pelo espaço, mesmo timidamente puderam fazer essa troca e confiar um no outro.

Figura 2 - Jogo condução às cegas



Fonte: Autora (2018)

Ao final da aula, no momento da avaliação, a turma começou a falar sobre a necessidade de ouvir melhor, de perceber o lugar por onde andam, de reconhecer as pessoas por outros meios e, acima de tudo, respeitar uns aos outros, mesmo que ainda tenha havido algumas brincadeiras de mau gosto, entenderam que precisam uns dos outros. Percebi mudanças de comportamento, o grupo estava mais focado em trabalhar junto, embora a aluna cega ainda estivesse um pouco distante, e mesmo não sendo de comentar/conversar nas aulas, eu buscava sempre ouvi-la, sem forçar um constrangimento.

O trabalho apenas estava começando e esses jogos em sala de aula também. Ainda precisava estudar mais, pesquisar mais, entender e acreditar que era possível uma aula em que todos fossem importantes, independente do seu grau de participação ou de suas dificuldades. No caso, uma aula pautada no ser humano, na qualidade e no respeito e não na preocupação de medir quem era mais esperto ou mais inteligente. Segundo os critérios de um sistema educacional excludente por natureza.

1.2.5. A escolha das turmas para observação/intervenção do mestrado

Em meio a esse turbilhão de perguntas, entre elas, qual seria o papel do professor? Ou o que seria inclusão educacional, fui aprovada no mestrado profissional em Artes, o Prof-Artes.

Fiz o projeto com base nessa experiência de sala de aula e ele foi aprovado. Paralelamente às aulas do mestrado, continuei experimentando novas práticas teatrais nas minhas aulas e com outras turmas, observando outros estudantes com outras deficiências. Para sistematizar a pesquisa, percebi que seriam turmas demais para serem observadas, por essa razão, escolhi duas turmas nas quais a concentração de deficiências eram grandes e ao mesmo tempo havia o desejo dos alunos em participar das aulas também.

A primeira turma é do sexto ano do ensino fundamental, com alunos na idade entre onze e treze anos, com duas crianças com síndrome de Down. Destes, o menino tem o um retardo mental, dificuldade na fala e, por isso, aprende libras para uma comunicação melhor, ele precisa também de um (a) cuidador (a) para auxiliá-lo tanto na sala de aula quanto na sua locomoção nos espaços da escola. A menina, que também tem síndrome de Down, tem seu braço direito atrofiado, tem ainda problema de memorização em razão de um tumor extraído de sua cabeça quando era mais nova. Com todas essas dificuldades, ela é ativa, gosta de participar das aulas e consegue ser mais independente que o menino, embora ela precise da cuidadora também.

A escolha dessa turma teve dois motivos: o primeiro foi o fato dos dois NEEs estarem na mesma turma. O segundo motivo deu-se em razão desta garota gostar muito das áreas das artes. Ela gosta de desenhar, dançar, cantar e interpretar, mostra-se sempre eufórica ao participar das aulas, também consegue engajar-se nos grupos sem grandes dificuldades. Nos jogos, ela estava sempre disposta a participar e procurando entender o que estávamos fazendo, perguntando, enfim, buscando seu espaço. Essa situação possibilitou-me pensar que o preconceito, ou a dificuldade, está em nós, pois quando há o desejo e a oportunidade, sobretudo com o respeito, qualquer aluno pode participar das aulas com a mesma força e com o mesmo potencial.

A escolha da segunda turma se deu também por dois motivos: o primeiro, pelo fato de ter três estudantes com deficiência; e o segundo, pelo fato de que eu já vinha fazendo o acompanhamento desses alunos desde que iniciei meu trabalho na escola em 2014. Um deles é cadeirante e tem baixa visão, também tem dificuldade motora em um dos braços. E, apesar de todos esses problemas, sempre demonstrou vontade de participar das práticas de teatro, junto aos colegas. Embora quase sempre só participasse de parte dos jogos, pois não gostava ou não se sentia à vontade para estar em cena. O outro aluno desta turma pode ser considerado um exemplo de que a deficiência não gera impedimento quando se deseja algo, apesar da visão baixa. Ele não tem visão em um dos olhos, e só não perdeu a visão por completo em razão de um tratamento clínico oftalmológico que interrompeu a progressão da cegueira por completo.

Há, ainda, uma terceira aluna que perdeu a visão de um olho por causa de um acidente quando era mais jovem, ela passa despercebida em meio aos demais por não ser uma deficiência muito aparente.

O rapaz com baixa visão, de 15 anos, usa um óculos com mais de doze graus, mas isso não o impede de jogar bola ou de participar de campeonatos nacionais de natação com atletas com plena visão. Ele é extremamente expressivo em minhas aulas. Às vezes, penso que ele é hiperativo, pois não pára um minuto, outro ponto que me chama a atenção é que não tem vergonha de estar em cena, muito menos de participar dos jogos propostos em sala de aula.

Ao observar mais essas e outras turmas com estudantes com NEE, percebi que a falta de inclusão se dá mais em razão do que pensamos/conceituamos como padrão para todos, do que nas necessidades especiais dos alunos. Pude perceber o quanto pode ser enriquecedor para a vivência em grupo ter as diferenças como uma forma de aprendizado e, assim, poder fazer do processo de ensino-aprendizagem um conjunto de ações pautadas na formação do ser humano e no respeito ao próximo.

Ao trabalhar com essas turmas, no desejo de criar metodologias que incluíssem a todos, com ou sem deficiências nas aulas, percebi que não é a metodologia diferenciada que facilita a inclusão escolar, mas a mudança de atitude, ou seja, é preciso deixar de ver essas diferenças como barreira/empecilho para aprender e começar a ver o aluno com NEE, com respeito e trabalha-los a partir do que eles têm para oferecer dentro de uma boa relação com o grupo e não a partir de suas dificuldades. Se pudesse dizer uma palavra-chave para todo esse processo, seria “respeito”, respeitar o outro e suas diferenças, suas limitações, seu tempo, enfim, respeitar independente de sua raça, cor, religião ou deficiência, seja ela física ou mental.

Todas essas experiências incentivaram-me a aprofundar as pesquisas sobre educação inclusiva e sobre como os jogos poderiam ajudar nesse processo. Neste caso, permitir-se viver e conviver sem tantos preconceitos e discriminações. Uma tarefa nada fácil, mas só pelo fato de poder desenvolver aulas de teatro mais práticas em que todos pudessem participar, já valeria a pena o esforço e o tempo dedicado a esta iniciativa.

1.3. REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA: PROJETO DE INTERVENÇÃO TURMA

62.01

Inclusão, uma palavra significativa, mas como trabalhar essa questão em uma turma de pré-adolescentes cheios de incertezas e preconceitos? Educandos que estão todos os dias juntos

e ao mesmo tempo separados pelas suas individualidades, tornando difícil a relação entre eles e os professores. Principalmente, como usar o teatro para tornar essas diferenças algo positivo, integrando todos ao trabalho em grupo tendo o teatro como mediador/facilitador para chegar a essa inclusão?

Viola Spolin traz, à luz de suas experiências, a seguinte afirmação:

Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém. Isto é válido tanto para a criança que se movimenta inicialmente chutando o ar, engatinhando e depois andando, como para cientista com suas equações. Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar (SPOLIN, 2015, p. 3).

Com base na afirmação, os caminhos da imaginação se abriram e o desejo de trazer para a sala de aula um ambiente de interação com todos e que estimule a participação de todos. Embora haja a prática teatral nas aulas ministradas, ainda não foi possível envolver todos os alunos em uma prática constante de teatro.

1.3.1. As turmas trabalhadas

A turma do sexto ano 62.01, vigente no ano de 2017, na unidade educacional atuante, parte do público-alvo deste projeto de inclusão, é composta por trinta e cinco alunos dos quais dois têm necessidades especiais educacionais, neste caso, Síndrome de Down. Para melhor contextualizar a situação, darei nomes fictícios aos personagens envolvidos nessas histórias, a menina chamarei de Maria e o menino de Zeca.

Maria tem treze anos, tem síndrome de Down e ainda um atrofiamento no membro superior esquerdo, a parte de compreensão cognitiva não é muito afetada, embora ela tenha muita dificuldade de aprendizagem. No entanto, com todos esses problemas, ela sempre demonstrou o desejo/vontade de participar das aulas e dedicou-se às práticas artísticas, inclusive dos jogos teatrais.

Zeca é o mais delicado, ele tem quatorze anos e tem síndrome de Down. Ele é diferente da outra estudante, pois já tem sua parte cognitiva mais afetada, não escreve e, conseqüentemente, não lê. Ainda, apresenta dificuldade para se alimentar, bem como para falar e, por esse motivo, comunica-se, na maior parte do tempo, por meio da linguagem de sinais.

Todas essas dificuldades não foram e não são empecilho para termos uma boa relação em sala de aula ou fora dela. E com os estímulos dos jogos, do estímulo ao respeito mútuo, respeitando suas diferenças, era possível sua participação nas atividades com a mesma ou mais energia do que os demais participantes.

Analisando essa turma e suas variáveis, vislumbrei a possibilidade de fazer um trabalho de intervenção, construir práticas que unam o grupo e ao mesmo tempo os conscientizem sobre o respeito e o companheirismo entre si. Por esse motivo, os planos de aulas foram baseados em jogos teatrais e expressão corporal pensando as cenas, desse modo o trabalho o teatro de forma bastante lúdica:

Ao entrar em relação com o parceiro de jogo, propondo ações e respondendo simultaneamente às ações do outro, construindo assim fisicamente uma ficção partilhada com as pessoas na plateia, o participante cresce, amplia sua percepção do outro e do ambiente, aprende como se dá a significação no teatro. Desde que a relação lúdica oriente sua prática, o teatro é visto como uma arte preta de possibilidades para o crescimento de quem a experimenta (PUPO, 2005, p. 219, 220).

Buscou-se ampliar a percepção dos envolvidos nas práticas teatrais, assim como criar um ambiente lúdico e prazeroso entre seus participantes, em que pudessem aprender, experimentar, ampliar sua percepção de mundo. Ainda, partilhar experiências, aprender a respeitar, vivenciar práticas teatrais, entre outras tantas situações que as aulas de teatro possam proporcionar.

1.3.2. Uma princesa especial

Pensando nessa troca, na vivência em grupo e na necessidade de inclusão, propus que a turma apresentasse uma esquete baseada na diversidade. Mesmo não tendo falado abertamente com eles, a ideia era conduzir o processo criativo voltado para a inclusão de todos os estudantes nas aulas, assim como no convívio diário, principalmente com os estudantes com necessidades especiais. A esquete foi uma forma que encontrei para trazer o tema para as aulas sem tomar partido ou ofender algum dos envolvidos.

O projeto teve como base de criação os jogos teatrais. O texto⁵ foi escrito a partir desses jogos e, durante um bimestre, trabalhamos diretamente para montar a esquete. Isso representa um número de dez aulas, ou seja, dez encontros para a criação, ensaios e finalização da apresentação para os demais alunos da escola. Busquei desenvolver as aulas no formato de oficinas⁶, as quais descreverei a partir de agora, como o caminho percorrido pelos

⁵ Texto Uma princesa especial em anexo

⁶ Segundo Narciso Telles (2009), A oficina teatral é um recurso amplamente utilizado nas atividades artístico-pedagógicas. Caracterizada como uma ação pedagógica ativista, em que o professor/oficineiro direciona as atividades de forma a estabelecer um exercício dialético entre o seu conhecimento e o que os participantes trazem de seu universo sociocultural. Nesta medida, a oficina torna-se um momento de experimentar, refletir e elaborar um conhecimento das convenções teatrais. Básico, vivência de uma atividade artística que permite uma ampliação de suas capacidades expressivas e consciência de grupo. (p.235)

alunos/jogadores até chegarmos à apresentação, aos jogos, aos ensaios e às avaliações. 1.3.3.

Hora da ação

Como já mencionado, o bimestre é composto por dez aulas em média, por esse motivo, dividi as oficinas em blocos. Usei as primeiras quatro oficinas para preparação corporal, além de trabalhar a questão de inclusão, trabalho em grupo e o respeito a cada um. Percebi que esses estudantes são muito inseguros, o que de certo modo, faz parte da transição da fase de criança para a pré-adolescência. E, ainda, em se tratando do convívio e da integração entre os demais da turma, a maioria colocou barreiras na hora de participar das oficinas.

O desafio era este: despertar o desejo em cada um no grupo, a vontade de fazer parte, de entregar-se ao processo criativo e por meio dessa entrega contribuir para um ambiente harmônico, independentemente de sua capacidade de contribuição, e ter certeza do quanto podemos aprender com as experiências de cada um. Viola Spolin (2015, p. 9) aponta que “O desafio para o professor ou líder é ativar cada aluno no grupo respeitando a capacidade imediata de participação de cada um”. Ou seja, para incluir todos, teria que rever as minhas ideias sobre o processo, criar meios para que realmente todos sejam parte dele.

Na primeira oficina, busquei fazer jogos de iniciação e de concentração, embora eles tenham aulas de teatro toda semana com jogos e exercícios de cena, nessa intervenção propus algo mais focado em uma prática coletiva, reconhecer o espaço, os níveis e as velocidades que o corpo pode utilizar em cena. Além do espaço, buscava provocá-los sobre a percepção de si, do outro e do meio, a respeitar suas limitações e as limitações do outro.

- Instrução: todos de postura neutra, caminhando e ocupando os espaços, ao primeiro toque do tambor parem, ao segundo toque façam um rolamento no chão e levantem, ao terceiro toque continuem caminhando.

A cada toque, eles cumpriam uma ação, e a velocidade do movimento estava de acordo com a velocidade da batida. No caso, eles caminhavam e ao toque da primeira batida deveriam parar; ao segundo toque, desciam o corpo até o chão e faziam o rolamento e na terceira voltavam a caminhar. A caminhada deles foi cansativa, no entanto, mesmo cansados, divertiram-se fazendo o jogo, conectando-se ao ambiente, ligando-se com eles próprios. O silêncio vivenciado nesse jogo foi interessante, pude observar a concentração deles ao parar, fazer o rolamento e voltar à posição inicial. Zeca estava sempre um passo atrás dos demais, entretanto buscava fazer a atividade, e fazia rindo, divertindo-se e acompanhando, do jeito dele, os exercícios.

Os jogadores em sua maioria têm uma dificuldade enorme de se concentrar e de cumprir regras, por isso, em todas as oficinas, as regras eram basicamente as mesmas:

- Regra 1- não pode conversar com o outro.

- Regra 2 - não pode tocar no outro, a não ser que faça parte do jogo
- Regra 3 - não faça gestos ou qualquer outro ato que desrespeite o colega.

Essas regras, inicialmente, foram descumpridas, mas no decorrer do jogo e à medida que aumentava a velocidade dos movimentos propostos eles não tinham fôlego para brincadeiras paralelas ou conversas.

Nesse jogo, por não ter instruções muito difíceis, talvez, ou por todos fazerem, tornou-se uma brincadeira, principalmente para o jogador Zeca. Ele caminhava, deitava, voltava novamente, de forma descontraída e totalmente fora do ritmo, mas ao mesmo tempo concentrado, alegre e interagindo, tudo isso no “mundo dele” e, o mais importante, no tempo dele. Essa situação possibilitou-me pensar que cada indivíduo tem seu próprio tempo e ritmo para compreender o comando e fazer o exercício. Neste caso, particularmente, o estudante tem dificuldades para assimilar as regras, mas nem por isso ele deixou de fazer parte do processo. Ele imitava seus colegas, caminhava, pulava, deitava, tudo isso a ponto de nem perceberem o tempo passar.

Embora todos tenham participado nessa primeira oficina e, na maior parte do tempo, estarem concentrados no jogo, foi possível perceber a falta de respeito por parte de alguns estudantes/jogadores. A priori, achei que fosse por causa do Zeca, por ele ter um comportamento ingênuo, pois um determinado grupo da turma procura induzi-lo a fazer certas brincadeiras desrespeitosas (gestos inapropriados, insultos etc.), mas, neste caso, parecia que queriam chamar a atenção e até mesmo com brincadeiras maldosas, com risco de machucar o colega (colocar o pé para o outro cair, por exemplo).

Na avaliação, todas as questões anteriores foram mencionadas na roda de conversa, a maioria reclamava do desrespeito e da dificuldade de concentração no início, mas na medida em que a velocidade do jogo e o cansaço ficaram no modo automático até os brincalhões começaram a fazer também. Mesmo conseguindo fazer a avaliação com eles em roda de conversa, sempre foi complicado, pois os participantes têm dificuldade de se expressarem diante dos outros, mas mesmo com a timidez revelada por eles, alguns desenham falas importantes (a timidez de tocar no outro, ou o medo de se expor diante dos colegas) para a continuidade do processo e ao mesmo tempo isso serviu para repensar as próximas oficinas.

Na segunda oficina, queria aproximar mais os participantes, por isso, levei um jogo para modelar o outro. Este jogo teve como objetivo quebrar as barreiras diagnosticadas no encontro anterior, as brincadeiras de mau gosto, a repulsa por parte de alguns que não conseguiam chegar perto de outros colegas. Dividi o grupo aleatoriamente em duplas e colocados em dois círculos.

O círculo que ficou dentro do outro eram as estátuas e o círculo de fora eram os responsáveis por modelar.

- Instrução: “Você só pode fazer três movimentos no corpo do seu colega, após isso, deve se afastar e observar”.
- Regra: “respeite sempre o seu companheiro e suas limitações”; não faça com o outro o que não deseja que façam com você; e não pode deixar o colega em posições que o constranja.

Embora tenha escolhido as duplas aleatoriamente, os dois jogadores especiais sempre trabalham juntos e o principal motivo é que Zeca não quer ficar longe de Maria. Por um lado, isso foi positivo, pois, com ela por perto, ele se concentrava no exercício e seus colegas não o provocavam com brincadeiras constrangedoras na hora das aulas práticas. Quando os dois estavam juntos, essas brincadeiras não aconteciam. Talvez seja porque Maria é mais desenvolvida e gosta de fazer teatro, de dançar e de cantar, ela sempre procurou participar das práticas teatrais propostas nas aulas e acolheu Zeca.

O mais interessante dos dois estudantes com NEE é a cumplicidade que eles têm um com o outro e o quanto eles se cuidam, assim, separá-los seria muito difícil. Então, no jogo de modelar o corpo, os dois ficaram juntos e Zeca foi o primeiro a modelar, ele fazia o movimento. Para eles não foi difícil fazer parte do jogo e, ao longo do exercício, era possível perceber que todos estavam participando e se divertindo sem a preocupação inicial de quem estava perto ou se esse alguém estava fazendo direito ou não.

Na segunda parte do jogo, quando todos trocaram de lugar, e o primeiro, que era a estátua, agora passou a ser o modelador e vice-versa. Nessa troca, Maria começou a modelar Zeca, que entrou no jogo e se deixou ser modelado, embora ele não conseguisse ficar parado. E ela brigava! Ele ficava parado por alguns segundos apenas. Ao terminarem de mexer, os modeladores se afastaram e as estátuas caminharam na forma em que estavam, foi uma total diversão, eles riam porque havia várias formas diferentes de pessoas, uns pulavam, outros rastejavam e outros caminhavam de maneira engraçada.

Ao terminar, formamos um círculo no qual todos falaram um pouco sobre sua experiência. Maria comentou que foi interessante ver os colegas como estátuas, bem como outros estudantes/jogadores também comentaram sobre a aula. Ainda, alguns falaram sobre a forma que foram postos por seus companheiros, o quanto eles ficaram estranhos, mas ao mesmo tempo engraçados.

As duas primeiras oficinas foram muito proveitosas, mas apesar disso, parecia faltar algo. Algumas barreiras, aos poucos, já estavam se quebrando, conseguia a participação de todos,

mas trabalhar em grupo não era uma realidade ainda, não sentia que estava incluindo todos no processo. Mas como cita a autora Silvia Ester Orrú:

A inclusão acontece nas entrelinhas tecendo uma educação de qualidade para a turma toda e não para alguns. Ela traz benefícios tanto para alunos com deficiências como para aqueles sem deficiência, pois colabora para a constituição de pessoas mais humanizadas e mais solidárias, mais colaborativas (ORRÚ, 2017, p. 67).

Fazendo uma reflexão partindo desse contexto, pude compreender que estava havendo, sim, a inclusão, pois todos estavam aprendendo, sendo mais solidários uns com os outros e principalmente mais colaborativos. As aulas no processo de montagem trouxeram para o ambiente escolar algo que eu ainda não havia percebido: essa turma estava se dispondo a participar, todos sentindo-se capazes de fazer parte da aula e, de certo modo, sentiam-se úteis, pois na ação não importava se eram deficientes ou se tinham dificuldades de aprendizagem ou, ainda, qualquer outro obstáculo, no caso, eles podiam ser eles mesmos.

Na terceira oficina, a proposta foi algo mais íntimo, mais individual, tendo em vista que a intenção era compreender um pouco como funcionava a imaginação de cada um, buscando compreender suas individualidades. Ainda, talvez, a partir desse jogo, compreender algumas ações que percebi nas oficinas anteriores (brincadeiras sem graça, o desrespeito, falta de concentração), principalmente o toque, chegar perto do colega sem medo e principalmente com respeito.

Infelizmente, nesta aula, Zeca e Maria faltaram, eu não sabia o motivo, mas como a aula deles era a primeira do horário da manhã, geralmente, eles se atrasavam por ser o horário do lanche. Como Zeca tem muita dificuldade para se alimentar por causa da língua, consequentemente, demora muito. Ele e Maria nunca se separam, enfim, nenhum dos dois compareceu naquela aula.

Mesmo sem os estudantes com NEE, dei continuidade às oficinas, coloquei um fundo musical com uma música instrumental:

- Instrução: Todos deitados no chão de barriga para cima e de olhos fechados. O comando era esvaziar-se de todos os pensamentos externos, esquecer de tudo, de quem estava ao seu lado, imaginar-se em uma ilha. No caso, “você está sentado à beira-mar admirando a paisagem, então resolve dar uma volta na ilha para conhecê-la. Ao caminhar, você encontrará um animal, ele será seu guia para conhecer a ilha e encontrar uma pessoa muito especial. Essa pessoa preparou um banquete com tudo que você gosta. Ao chegar lá, você conversará com ela, contará tudo que você quiser, desabafe com ela. O tempo passou e o sol vai se pondo e essa pessoa especial tem que ir embora. Antes de ir, ela entregará a você um presente, uma caixa que só

poderá abrir quando ela for embora. Ela está indo, dê um abraço nela e se despeça, quando ela desaparecer no horizonte, abra seu presente. Já é muito tarde, seu guia o levará de volta para a beira da praia, despertem, espreguicem todo o corpo, comecem a levantar devagarinho buscando alongar o corpo de todas as formas até que todos estejam de pé, olhem para os colegas e vão formando um círculo. Sentem-se todos em círculo”.

Nessa oficina, a avaliação foi mais tranquila pelo fato deles terem se concentrado para fazer o exercício, estavam todos relaxados na hora da conversa. Um ou outro que não se concentrou e por consequência não realizou o exercício de imaginação, mas os que fizeram começaram a contar sobre o animal encontrado e o presente recebido da pessoa encontrada. A maioria não quis falar quem era a pessoa, outros se emocionaram ao lembrar de sua mãe e em especial uma que lembrou de sua avó, a quem amava muito.

Essa oficina foi o início também de uma nova perspectiva, tendo em vista que inclusão vai muito mais além de jogos teatrais ou apresentações ou mesmo metodologias diferenciadas. Pode-se dizer que é algo bem mais complexo do que propor um trabalho que seja compartilhado com todos, é literalmente uma mudança de atitude, de pensamentos, de ações.

Aproveitei nessa oficina para propor a apresentação do esquete, inicialmente, eles não queriam fazer, a maioria mencionou que tinha vergonha de apresentar para outras pessoas, mas após explicar como seria, eles ficaram um pouco mais desejosos em participar. Não consegui falar com os estudantes especiais porque não estavam presentes, mas a Maria sempre gostou muito de interpretar e não seria problema para ela, e o Zeca costumava acompanhá-la em tudo.

Na quarta oficina, a preocupação não era apenas com a concentração e o trabalho em grupo, mas com a construção do texto a partir do que estávamos trabalhando nas oficinas e ao mesmo tempo abordando o respeito às diferenças. A ideia era criar um texto que pudesse ser interpretado pelos alunos especiais e sobretudo com os alunos que geralmente ficam afastados dos demais. Todos, de uma maneira ou outra, estavam convidados a participar do processo, quer seja na produção, na atuação ou por meio dos jogos. Enfim, o texto passou a ser uma preocupação a mais.

Nessa oficina, dei continuidade ao exercício da anterior, queria vê-los em cena e, por isso, a partir do jogo teatral proposto, os jogadores foram convidados a criar cenas. Desse modo, a regra para a criação das cenas era:

- A cena é totalmente corporal, não pode haver falas.
- Instrução: Todos deitados no chão, ao som de uma música instrumental, de barriga para cima e olhos fechados, esvaziar a mente de todos os pensamentos externos, sintam a própria respiração, o ritmo do som. A partir do ritmo, desperte o corpo, primeiro os pés, depois as

pernas, os braços, o tronco e por último a cabeça. Ao despertar todo o corpo, procure movimentar e explorar os espaços que o corpo alcança, depois que o movimento começa ele não para mais. Então, explorem os planos (baixo, médio e alto) e, ao ficar em pé, explore bem os espaços, sem parar. Encontre alguém e continue o movimento, juntem-se até formar grupos com dez pessoas e não pare os movimentos. Sigam o ritmo e criem movimentos coletivos. A seguir, todos parem os movimentos, fiquem se olhando, observem uns aos outros.

- Agora, cada grupo terá cinco minutos para pensar em um ritmo musical e criar movimentos aleatórios, não coreográficos, para apresentar aos demais colegas. Os ritmos podem ser os seguintes: suspense, cômico, romântico, relaxante, desde que seja instrumental.

Ao finalizar o tempo, um grupo ficou no palco e os demais foram sentar para assistir. Na primeira cena, os meninos fizeram movimentos aleatórios, mas, ao mesmo tempo, encenados. Mesmo sem utilizar a voz, eles criaram uma cena de briga, foi interessante ver a reação dos corpos deles a partir do movimento, a ausência da fala fez com que os gestos corporais ficassem maiores, mais vivos também. Assim, conseguiram transmitir uma mensagem a partir da cena usando o ritmo da música escolhida, e seus corpos foram bem mais expressivos em comparação a outras cenas com falas que eles já haviam produzido anteriormente.

O segundo grupo procurou algo mais romântico e criou uma cena de um encontro de mãe e filha, após um acidente. Assim como no grupo anterior, eles buscaram interpretar mais do que fazer movimentos corporais aleatórios como o proposto no início do exercício. Mesmo assim, não vi problemas, pois mesmo sem poder falar em cena, eles ficaram em sua zona de conforto, interpretando cenas cotidianas.

O último grupo foi o da Maria e o do Zeca. Este grupo era o maior, com mais de dez pessoas. Zeca não quis participar, nesse dia, ele estava bem agitado e ficou com sua cuidadora e os demais foram para o palco. Acrescentando que algo me chamou a atenção: eles reduziram a luz do palco, pediram ritmo de suspense e no decorrer da cena criavam imagens com os movimentos sequenciados pelos demais. Foi possível ver em seus movimentos e rostos a tristeza, a raiva, a esperança, a alegria e a concentração ao se conectarem uns com os outros, enfim, eles entenderam a proposta do jogo.

Esse último grupo foi o disparador para pensar na história a ser interpretada, “Uma princesa especial⁷”. Este texto conta a trajetória de uma princesa esperançosa que está à procura de um reino em que ela possa ser ela mesma e ser respeitada, onde ela pudesse ajudar a todos,

⁷ Texto anexo.

em que as pessoas não fossem malvadas e individualistas. Ao seu lado, estava sua conselheira, a qual já havia perdido as esperanças de encontrar o tão belo lugar, e seu fiel escudeiro, que a acompanhava para todos os lugares, participando de suas aventuras. Eles chegaram em um reino governado por um ser malvado e tenebroso chamado Vish, que foi derrotado pelo amor e compaixão da princesa para salvar os seres da floresta das mãos desse ser malvado.

Na quinta oficina, o texto estava pronto, mas para manter o trabalho corporal e a concentração dos jogadores, iniciamos com um exercício de caminhada pelo espaço usando as velocidades (rápido, normal e lento). Usamos os primeiros quinze minutos para esse exercício, após, em círculo, fizemos a distribuição dos personagens e em seguida uma leitura para conhecer o texto. Houve muitas reclamações porque os protagonistas eram os estudantes com necessidades especiais e o vilão era justamente o estudante que mais fazia brincadeiras de mau gosto com os meninos. Outro fator que me fez colocá-lo nesse papel foi porque ele também era bem relacionado com os demais colegas e tinha facilidade de liderar um pequeno grupo da sala. Vi uma possibilidade de reflexão entre eles e os demais também.

Da sexta a nona oficina, o tempo foi usado para ensaiar e decorar o texto. Na sexta oficina, foi possível ainda fazer um exercício de concentração e o ensaio foi bem produtivo. O problema foi ainda com o vilão do texto, pois, na cena final, precisava pegar a mão da princesa para levantar, mas ele se recusava a fazer por achar que os outros fariam brincadeiras com os dois. A justificativa dele foi bem intrigante, se considerar que esse aluno em especial era o mentor das “brincadeiras” feitas aos estudantes com NEE, principalmente com o Zeca.

Essa foi a primeira questão levantada na avaliação, pois na concepção deles o fato do príncipe mal pegar a mão da princesa era motivo de todos acharem que os dois estavam namorando. Ressaltando-se que no texto a princesa quer ser amiga do príncipe para que todos possam viver em um mundo com mais respeito e amizade. Esse episódio suscitou uma reflexão sobre o preconceito que envolve os estudantes dessa turma, pois, um pequeno gesto, para mim, na hora de escrever o texto, tornou um fardo para os que estavam em cena, principalmente para o aluno que estava fazendo o vilão e, ainda, para Zeca, que ficou com ciúme ao ver o ensaio.

Uma outra situação chamou a atenção, esta aconteceu fora da aula. No dia seguinte, andando pelo pátio da escola, o Zeca estava em um canto chorando e Maria com sua cuidadora, as duas estavam tentando convencê-lo de que era apenas uma apresentação. Assim, sem entender, cheguei perto e perguntei o que estava acontecendo, então Maria comentou que Zeca estava com ciúme porque a princesa ia ficar com o príncipe na apresentação e não com ele. Zeca estava inconsolável, sentei ao lado dele e tentei explicar dizendo que o príncipe era mau, e que ele tinha que defender a princesa das garras do malfeitor e que os dois não iam terminar

juntos, mas quem ficaria perto da princesa sempre seria ele. Quando terminei de falar, ele olhou para mim com um sorriso e deu um abraço tão forte na Maria que fiquei admirando.

Voltei para minha sala e fiquei refletindo. O texto fala de amizade, de respeito, de cuidar uns dos outros, mas esqueci da ligação entre os dois protagonistas da história e da amizade entre eles, e o quanto um mal-entendido pode ser doloroso para eles. Depois fui investigar mais a fundo para saber o que realmente havia acontecido e a cuidadora deles relatou que os meninos da turma estavam caçoando do Zeca, dizendo que ele tinha perdido a Maria para o príncipe malvado, todos começaram a rir dele e por isso estava chorando. Por causa desse acontecimento, resolvi levar o assunto para a avaliação da próxima oficina.

Na sétima oficina e segundo dia de ensaio, estava pronta para começar com uma roda de conversa para refletir sobre o episódio ocorrido, mas neste dia o auditório foi utilizado/invadido sem nenhuma comunicação prévia pelos alunos do coral⁸, e fomos obrigados a procurar outro lugar para ensaiar. Assim, fomos para a entrada do auditório, que é um espaço aberto, desse modo, a concentração ficou bastante prejudicada, mas continuou um lugar agradável de se trabalhar. Apesar de a condição do espaço não permitir que se fizesse uma avaliação, foi possível ensaiar. Sendo assim, fizemos algumas alterações e combinamos que na aula seguinte faríamos a avaliação, o que não aconteceu, pois, o espaço estava novamente ocupado.

Após ter sido forçada a levar minha turma para ensaiar em outro ambiente, sem o mínimo de estrutura necessário, comecei a me questionar sobre a relevância da matéria de teatro no currículo acadêmico do aluno, pois, pareceu que todo evento é considerado mais importante e o espaço é usurpado sem que haja sequer um aviso prévio para isso. A priori, estava preocupada, no entanto, após finalizar a aula, pude perceber que o espaço é algo relativo, mesmo que importante, pois se o grupo estiver disposto a fazer, qualquer ambiente se tornará eficaz para o trabalho.

Essa situação aconteceu até o penúltimo ensaio, assim, só foi possível voltar para o palco um encontro antes da apresentação, o que nos ajudou a organizar o espaço, os figurinos, bem como iluminação e sonoplastia. Por outro lado, tínhamos um problema, o aluno que interpretava o príncipe havia faltado, um outro aluno se propôs a ensaiar no lugar dele. O grupo estava tão envolvido no processo que o príncipe substituto já sabia as falas do personagem, mesmo não sendo dele o papel.

Esse ensaio chamou a atenção pelos detalhes, as árvores eram interpretadas por alunos/atores empenhados em seus papéis, a princesa esquecia a hora em que deveria falar, mas

⁸ Final de ano na escola tem o coral de Natal. Os ensaios iniciam em outubro e o auditório da escola foi priorizado para eles.

o substituto do príncipe, com todo respeito e serenidade, fez o ensaio e ajudava a princesa quando ela esquecia. Fiquei apreciando o ensaio, esqueci até da sonoplastia, pois, por alguns minutos, esqueci de todos os problemas com o texto, com a falta de alunos, com os espaços inadequados ou até mesmo de comportamento. Todos esses problemas naquele momento se anularam e o que vi foi o que mais buscava nas minhas aulas, o desejo, a alegria de estar em cena, de trabalhar em grupo e do respeito mútuo, independentemente da situação.

Figura 3 - Ensaio do texto "Uma princesa especial"



Fonte: Autora (2018)

Esse momento, em meio a tantos já vividos durante esses anos de profissão, tocou-me profundamente, pois foi possível confirmar a relevância das aulas de teatro. E, sim, é possível haver inclusão em sala de aula ou em qualquer outro espaço se houver desejo entre as partes envolvidas.

Em todos os ensaios, sempre havia algo que me fazia refletir, e mesmo todos os meninos questionando sobre a possibilidade de Zeca não entrar no dia da apresentação, pois, nos ensaios, ele às vezes estava disposto e ensaiava perfeitamente, mas, em outros, ele simplesmente caía no chão e dizia que tinha morrido. E o que o fazia levantar, às vezes, era convencê-lo de que se não defendesse a princesa, o príncipe ganharia e a levaria com ele. Dessa forma, rapidamente Zeca levantava e começava a lutar e a defender a princesa de todos.

O grande dia chegou, eles estavam mais nervosos do que nunca, era a primeira vez que a maioria entraria em cena com uma plateia grande assistindo. Eles chegaram no auditório eufóricos e preocupados, faltavam alguns personagens, eu estava mais preocupada ainda,

porque, além desta apresentação, tínhamos outras, pois organizei uma mostra de esquete com o resultado de alguns processos desenvolvidos em sala de aula com outras turmas. A intenção era realizar um evento voltado ao teatro e com turmas diferentes.

A ajuda da professora da sala de recursos foi muito valiosa, pois ela arrumou os meninos especiais enquanto alguns alunos do nono ano estavam auxiliando os grupos responsáveis pela produção de suas esquetes. Os personagens que estavam faltando chegaram para se arrumar e apenas um foi substituído, porque, no dia, este desistiu de fazer seu personagem, ele não teve coragem para entrar em cena.

A turma estava toda envolvida, tanto que deixaram suas diferenças de lado e se preocuparam com a apresentação coletiva. Ainda, resolveram os problemas que surgiram. Não havia entre eles a competitividade recorrente de seu cotidiano, mas existia um esforço em prol do grupo, da cena. A autora Viola Spolin (2015) destaca sobre o trabalho em grupo e, ainda, menciona até onde o grupo pode chegar quando está disposto a trabalhar para alcançar seus objetivos, assim como sobre o enriquecimento de suas experiências:

Portanto, ao desviar a competição para o esforço de grupo, lembrando que o processo vem antes do resultado final, libertamos o aluno-ator para confiar no esquema e o ajudamos a solucionar os problemas da atividade. Tanto o aluno bem dotado, que teria sucesso mesmo sob altas tensões, como o aluno que tem poucas chances de ser bem sucedido sob pressão, mostra uma grande liberação criativa e os padrões artísticos nas sessões de trabalho, se elevam quando a energia livre e saudável entra sem restrições na atividade teatral (p.11).

Assim, foi o que eles fizeram. Esses estudantes têm em média onze anos, são cheios de “grupinhos” em sala, os quais não gostam de envolvimento com os demais, no entanto, nesse processo, eles se desprenderam de suas individualidades para que o grupo pudesse desenvolver um bom trabalho.

1.3.4. Luz, câmera, ação!

Cortinas fechadas, todos organizados no palco, a primeira apresentação foi “Uma princesa especial”. As cortinas se abriram, as luzes se acenderam e ao som de uma música instrumental, as árvores vão despertando e começando a discutir entre elas. Em meio à discussão, surgiu uma linda princesa, seu fiel escudeiro e sua conselheira, as árvores achavam que ela era louca, mas mal sabiam o terror que estava para acontecer com elas, Vish! O ser malvado, aquele que não gostava de nada e nem de ninguém, mandou derrubar todas as árvores, porque não aguentava tanta beleza. Quando o lenhador, contra sua vontade, começou a derrubar

as árvores, a princesa o impediu e mandou chamar o ser malvado. Este trouxe seus servos para expulsar a princesa e seus companheiros, mas seu fiel escudeiro, com a espada em suas mãos, derrotou o exército do mal e a princesa mostrou para o príncipe que não é sendo malvado que ganhará a amizade de alguém. Agora, o príncipe, arrependido, procura melhorar. Assim, todos viveram felizes para sempre.

Figura 4 - Apresentação: "Uma princesa especial"



Fonte: Autora (2018)

Foi uma boa experiência. Em alguns momentos, a princesa esqueceu as falas. Eu ia lembrando de longe, mas mesmo com esse contratempo não perdeu o encanto da cena e muito menos do processo. Pude observar a plateia, calada, observando, talvez porque, pela primeira vez, aqueles estudantes com deficiências estavam em cena, ou porque eles não acreditavam na força do grupo pelo fato de terem pessoas com síndrome de Down, sendo que um deles sequer conseguia falar, não sei. Sendo assim, percebi nesse período de pesquisa que esses eventos deixam as pessoas atônitas, às vezes, sem reação.

Acredito que um dia a inclusão seja realmente capaz de integrar o aluno ao cotidiano da escola e que eles sejam admirados por mérito de suas ações e não por serem diferentes fazendo algo que muitos julgavam que não eram capazes de fazer, que é o caso desta experiência.

Última aula do ano, esta, em especial, foi separada apenas para fazer uma auto avaliação, passamos o período dessa aula conversando sobre o processo e o quanto ele influenciou nas aulas. Infelizmente, não pude contar com os alunos especiais, pois eles não foram para a escola naquele dia, mas a fala de alguns me deixou contente, eles comentaram o quanto a experiência de trabalhar em grupo foi prazerosa, de pensar que, para conseguir o objetivo, todos são importantes para o processo. Uma, em especial, comentou que não acreditava que a apresentação fosse acontecer, ela era a conselheira e até a metade dos ensaios estava fazendo, mas sem nenhuma esperança. Então, quando perguntei o que a fez mudar de ideia, ela me

respondeu que foi um ensaio em faltaram vários personagens e que os colegas que estavam de fora se prontificaram em ajudar. A partir desse dia, ela resolveu dedicar-se mais e decorar o texto.

1.4. PROJETO DE INTERVENÇÃO DA TURMA 82.03

“A linguagem teatral é a linguagem humana por excelência, e a mais essencial. Sobre o palco, atores fazem exatamente aquilo que fazemos na vida cotidiana, a toda hora e em todo lugar”

Augusto Boal

É possível vislumbrar as aulas de teatro como uma oportunidade para promover a inclusão, não me refiro a uma inclusão corriqueira ou a uma mudança no ambiente para que todos sejam incluídos, mas sim, criar possibilidades de convivência com igualdade e respeito, um espaço no qual não interessa se o estudante é deficiente ou não, o que importa mesmo é que todos sejam participantes e construtores do próprio conhecimento, no seu tempo e na possibilidade de suas capacidades.

1.4.1. A turma, um desejo antigo

Em meio a inúmeras turmas com características parecidas, a turma do oitavo ano (82.03) já era alvo de minhas pesquisas, como já compartilhado. Eles eram considerados por muitos uma turma complicada para ensinar em razão do alto índice de alunos indisciplinados e rotulados com problemas de aprendizagem, além de ter três estudantes deficientes. Por que essa turma foi a escolhida para este projeto? A resposta é simples: dar continuidade às práticas inclusivas com um olhar mais técnico de professora pesquisadora, para refletir/repensar nas ações construídas até o momento.

Assim como na turma anterior, a proposta foi a mesma, desenvolver, a partir de oficinas, um esquete abordando temas como: respeito às diferenças, vivência em grupo, exclusão e etc., mas com este grupo, conversamos abertamente sobre o projeto, do porquê da abordagem do tema e a finalidade da pesquisa. Por isso, antes de trazer a proposta de oficinas para o grupo, sentei com eles e discuti sobre a inclusão e o motivo de aquela turma ser escolhida, e pedi permissão para continuar o projeto.

Proposta feita e aceita por eles, assim, começou a labuta, não muito diferente da outra turma, pois fiz uma proposta parecida, apenas com algumas alterações. Os jogos base tinham também como objetivo inicial investigar a capacidade de trabalhar em grupo e o respeito às diferenças. Nessa turma, os alunos com deficiências não apresentam problema cognitivo, todos são físicos, diferente da outra, que o problema era intelectual em sua grande parte. Entre eles, havia um cadeirante e dois alunos com baixa visão, ainda, inúmeros com dificuldade de aprendizagem. Embora eles fossem uma turma bem unida em alguns aspectos (ajudar quando necessário), não se importavam com os detalhes, como observar e respeitar o tempo de cada um nos trabalhos em grupos e, por vezes, também desacreditavam na própria capacidade.

1.4.2. Quem são os jogadores

Assim como na outra turma, darei nomes fictícios para falar de cada educando observado neste processo. O primeiro é o Antony, ele enxerga pouco de um olho e no outro já teve perda total de visão. Este problema não foi obstáculo para ele, por ser uma pessoa hiperativa, brincalhona e participativa. Acrescento que ele sempre quer ser o centro das atenções, o que acaba atrapalhando os demais as vezes, no entanto, ele é proativo e disposto a ajudar. O segundo chamarei de Karllus, ele é cadeirante e sempre chamou minha atenção por sua força de vontade. Ele não anda, tem movimento apenas em uma das mãos e tem baixa visão, mas nada disso o impediu de ser um acadêmico dedicado e pronto para participar das atividades práticas.

Por fim, temos a Hannah, uma estudante diferente dos dois e, ao mesmo tempo, com a mesma força de vontade que os demais. Ela perdeu a visão de um dos olhos e tenta compensar com o outro, se eu não tivesse realizado as pesquisas nesta turma nem saberia que ela fazia parte do grupo com necessidades especiais. A última gosta mais de ficar na produção, não a vi se expondo em cena, mas, ao mesmo tempo, quando necessário, ela se dispõe a participar.

1.4.3. Vamos à prática

Plano feito e em razão do alto índice de falta de concentração do grupo, a primeira oficina teve como proposta acalmá-los, fazê-los se examinarem, refletirem um pouco acerca de si próprios. Por isso, realizei um jogo de relaxamento com todos deitados no chão, de barriga para cima e com um fundo musical. Por alguns minutos, tentei controlá-los para que se acalmassem

mais e não conversassem tanto, o que foi extremamente difícil para alguns. Após alguns minutos, com todos mais tranquilos, passei as instruções. Conforme descrição a seguir:

- Visualizar com a mente cada parte de seu corpo, todos os detalhes, marcas, cor, enfim, fazer um desenho de si próprio mentalmente. Desenho pronto, começar a despertar cada parte do corpo, iniciando pelos pés e dando sequência até que todo o corpo esteja em movimento. Com o corpo em movimento, explorar os espaços ao seu redor, comecem a sentar explorando ainda os espaços ao redor e após vão levantando até todos estarem em pé e com postura neutra.
- Todos em pé olhando uns para os outros, reconhecendo o espaço à sua volta, começar a caminhar usando as velocidades (rápido, normal, lento) e, de acordo com o comando, parar ou seguir a caminhada.

Ao finalizar o exercício, todos fizeram um círculo para realizar a avaliação do encontro, esta é sempre era uma hora difícil, pois a maioria não costuma falar, às vezes por vergonha, outras vezes por medo do julgamento dos colegas, ou pelo próprio julgamento, ao achar que fez algo errado, ou mesmo por brincar na hora das práticas. A avaliação é um mecanismo para auxiliar na solução dos problemas do jogo, de relacionamento, de ansiedade ou de culpa entre os jogadores, assim Spolin destaca que:

Esta ajuda do grupo em solucionar os problemas remove a carga da ansiedade e culpa dos jogadores. O medo do julgamento (próprio e dos outros) lentamente abandona os jogadores na medida em que bom/mau, certo/errado revelam ser as correntes que nos prendem, e logo desaparecem do vocabulário de todos. Nesta perda do medo reside o alívio, neste alívio reside o abandono dos autocontroles restritivos (autoproteção). Quando o aluno se entrega a uma nova experiência, ele confia no esquema e dá um passo ao encontro do ambiente (SPOLIN, 2015, p. 24).

Desse modo, a avaliação é uma parte do processo importantíssima para solucionar os problemas de relacionamento entre os alunos/jogadores, sendo o primeiro passo para resolver também o problema da exclusão entre eles.

1.4.4. Investigando o medo

Em todo esse tempo de profissão, algo sempre me inquietou, basicamente em todas as turmas que ministrei aula, os discentes mostram dificuldades para tocar no colega, chegar perto um do outro, de se doar nas atividades práticas, nos exercícios que pedem o toque. “O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para experiência” (SPOLIN, 2015, p. 4). Por esse motivo, trouxe para a segunda oficina alguns

exercícios/jogos que provocavam o toque e, preferencialmente, com jogadores que se mostravam distantes dos outros, para que todos pudessem passar por esta experiência sem buscar apoio em colegas mais próximos.

Assim, o jogo começou com todos em postura neutra caminhando pelo espaço, ocupando todo ele, homogeneamente, ao estímulo do tambor, eles precisavam parar, e ao mesmo som, continuar caminhando.

- Regras: não se tocar/machucar (a não ser que o jogo permita), não falar com os outros.

No início, cumprir as regras foi completamente impossível, eles falavam, chocavam-se, colocavam o pé para que o outro tropeçasse. Quando descumpriam uma das regras, todos deviam fazer um rolamento no chão e continuar andando. Propus uma segunda etapa que obedecia aos mesmos princípios anteriores (caminhada neutra), porém os jogadores deveriam se ligar à primeira pessoa que passasse em sua frente e seguir caminhando com ela, explorando os espaços e sem descolar do braço um do outro. Karllus sempre fazia os exercícios de caminhada fora da cadeira, ele conseguia andar apoiando os joelhos no chão. Quando começaram a formar as duplas, visualizei algo que me chamou a atenção, o parceiro que se aproximou dele para formar a dupla se ajoelhou e ficou na mesma condição que seu companheiro e, assim, os dois puderam caminhar juntos. Vi duplas se formando de pessoas que faziam questão de ficar longe uma da outra e que no momento do jogo deixaram de lado suas diferenças e seguiram em frente.

Para dificultar um pouco mais e para eles experimentarem outras perspectivas do jogo, propus que as duplas sentassem e levantassem novamente sem descolarem o braço do outro. Eles tiveram dificuldades e ao passo que conseguiam resolvê-las, o jogo aumentava mais ainda o grau de dificuldade. As duplas agora tinham que se ligar em outra dupla e continuar andando. Este exercício continuou até que só ficasse um único grupo caminhando.

O jogo tornou-se espontâneo com o passar do tempo, o ambiente estava aberto para as inúmeras possibilidades e, mesmo conversando, e em alguns momentos se desviando de alguns colegas que não queriam aproximação, conseguiram caminhar em um grupão de pessoas, pois havia interação entre eles, estavam se divertindo.

Todas as partes do indivíduo funcionam juntas como uma unidade de trabalho, como um pequeno todo orgânico dentro de um orgânico maior que é a estrutura do jogo. Dessa experiência integrada, surge o indivíduo total dentro do ambiente total, e aparece o apoio e a confiança que permite abrir-se e desenvolver qualquer habilidade necessária para a comunicação dentro do jogo. Além disso, a aceitação de todas as limitações impostas possibilita o aparecimento do jogo ou da cena, no caso do teatro (SPOLIN, 2015, p. 5, 6).

No círculo de conversa ouvi muito sobre a dificuldade de não se soltar, do fato de serem de tamanhos diferente e de não terem afinidade com alguns colegas. Esta foi a oportunidade que encontrei para exemplificar que as diferenças podem não ser um obstáculo se cada um respeitar o outro e se houver predisposição para se ajudarem todos conseguem. Fui surpreendida por esse grupo, esses estudantes tem uma necessidade de serem acreditados, precisam apenas de uma oportunidade para estarem juntos e desenvolverem suas habilidades.

A inclusão só é possível lá onde houver respeito à diferença e, consequentemente, a adoção de práticas pedagógicas que permitem às pessoas com deficiências aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo seu ritmo e na medida de suas possibilidades (SARTORETTO, 2011, p. 77).

Essa foi a melhor oportunidade que tive para conversar sobre inclusão, respeito e valorização à diferença. A priori, subestimei essa turma, imaginei que seria difícil criar um ambiente que proporcionasse todos esses elementos, mas fui surpreendida pela capacidade que eles tiveram e tem de se doarem, de se unirem em um propósito. Sabe-se que dificuldades todos nós temos, no entanto, como lidamos com elas é que nos tornamos quem somos. Acrescento que isso é apenas o começo, sei que até chegar ao final deste microprojeto ainda tenho muito para investigar.

Na terceira oficina, o jogo foi o mesmo da turma anterior, como há a necessidade de quebrar a barreira do toque, considerei interessante usar o mesmo jogo, apenas com algumas variações.

- Instrução: Todos em círculos para formar duplas. O primeiro jogador deve dar um passo à frente e olhar para seu parceiro. Você pode fazer três movimentos em seu companheiro, quando terminar, afaste-se. Modeladores: quando todos concluírem deem uma volta no círculo e observe as estátuas.

Impressionante as variantes das estátuas criadas, uns deitados, outros com o pé para cima, outros fazendo poses diversas, enfim, eles se divertiram ao fazer de seus colegas estátuas engraçadas. O aluno cadeirante estava nessas estátuas, seu companheiro, com muito cuidado, colocou-o em uma posição confortável. Outra característica dessa turma é o cuidado que todos têm com o Karllus, estão sempre tomando conta dele.

- Instrução: Ao terminar de observar as outras estátuas e voltar aos seus pares, troquem de posição, agora o segundo jogador será modelado com os três movimentos, assim como antes, ao terminar, todos se afastem do seu parceiro. Você não observará apenas as estátuas dos outros, mas fará um movimento nas outras estátuas.

Quando os jogadores estavam caminhando em círculo, vi um problema, a luta incessante do Karllus para fazer o movimento nos outros companheiros, pois o tempo dele era bem diferente do tempo dos demais, e os outros não observavam isso, não esperavam que ele caminhasse. Por outro lado, percebi nesse grupo algo especial, eles são desatentos e não perceberam o que estavam fazendo com o Karllus. Mas eles são companheiros e só foi necessário chamar a atenção para o problema que eles começaram a prestar atenção no Karllus. Fiquei pensando nesse episódio até finalizar o jogo. O grupo, mesmo com todos os problemas citados anteriormente, demonstrou preocupação um com o outro, entretanto, às vezes, na hora da prática, cada um se fechava em seu mundo e esquecia de olhar para a pessoa que estava ao seu lado. O que não chega a ser um problema caso isso seja dialogado, pois quando solicitei que respeitassem o tempo de seu colega, todos ficaram mais atentos e começaram a respeitar o tempo dele.

Tudo isso possibilitou-me perceber que a inclusão está acima de todas as dificuldades, está no diálogo, na vivência e no respeito ao tempo de cada um, que não adianta apenas criar espaços físicos comuns a todos. E o processo de aprendizagem desenvolvido a partir das aulas de teatro, com o auxílio dos jogos, propiciou uma oportunidade de desenvolver esse ambiente de respeito e de inclusão que tanto eu esperava em minha aula.

Na avaliação, quando levantei a situação do colega, todos, ou a maioria, comentaram que foi automático e que não perceberam o que fizeram. Entretanto, depois de serem avisados em relação a isso, foram mais cuidadosos. O cadeirante julgou interessante o jogo e sentiu medo quando estava fazendo os movimentos nos demais, porque via os colegas passando por cima das pernas dele e poderia machucá-lo, embora tenha ficado mais tranquilo depois que os outros deram a ele a oportunidade de moldar.

Como na turma do sexto ano, ficava pensando qual seria a abordagem do esquete para essa turma, queria algo que chamasse a atenção deles para os diversos problemas enfrentados no dia a dia e ao mesmo tempo poder usar os jogos realizados nas oficinas para contar uma história. Não tinha ideia do que fazer, por onde começar, pensava em como faria para transformar o Karllus no protagonista de sua história, que pudesse contar suas vivências, suas frustrações e realizações. E, igualmente, o Antony, que ele também fosse protagonista de sua história. Assim, duas trajetórias diferentes com os mesmos desafios, mas seguindo caminhos diferentes.

Percebi que sozinha não conseguiria pensar em uma proposta, por essa razão, resolvi conversar com a professora da sala de recursos, ela me auxilia sempre que estou com dúvidas relacionadas aos estudantes com NEE. Quando ela começou a falar do gosto dos alunos por

tecnologias, orientou-me a criar algo que mostrasse este lado deles, mas ainda não estava satisfeita com esse tema, queria algo mais específico e que relatasse suas vivências cotidianas. Também comentou a respeito de criar uma adaptação da história do soldadinho de chumbo, mostrando as dificuldades enfrentadas por ele ser diferente dos demais e, por fim, ela me deu um livro de Franz Joseph Huainigg, “Meus pés são a cadeira de rodas” (2005), que versa sobre um cadeirante contando sua trajetória diária – acordando, trocando de roupa, indo à escola, caminhando por outros lugares – sobre suas dificuldades de ser visto e de ser aceito.

Depois dessa conversa e de ler esse livro, minha imaginação floresceu e nasceu o texto “O menino sonhador”⁹, o qual conta a história de um menino cadeirante com muita dificuldade de ser visto. Na escola, as pessoas não prestavam atenção no que ele falava (essa parte faz uma alusão ao jogo das estátuas que fora colocado em cena), isso sempre o deixava triste, seu único companheiro era seu gênio imaginário. Eles estavam sempre juntos e fazendo artes. De repente, ele conhece Maria, que se aproxima para ajudá-lo e se oferece para ler um livro sobre o soldadinho de chumbo. Após o encontro dos dois, sua vida não foi mais a mesma, ele conseguiu uma amiga de verdade e se esqueceu de seu gênio. Enfim, esta é uma linda história para outra ocasião, o texto já estava encaminhado e todos bem curiosos para saber como seria, o que demorou um pouco, pois a quarta oficina só foi acontecer quinze dias depois em razão dos feriados.

Na quarta oficina, depois de duas semanas sem aula com essa turma, busquei desenvolver um jogo de cena descontraído, de um modo em que todos participassem pela experiência. O jogo começou com todos em um círculo, com postura neutra e olho no olho do outro.

- Instrução: Trocar de lugar um com o outro, olhando no olho dele, seguindo o estímulo, andar mais rápido. Mais uma pessoa no meio de círculo, mais um entra no círculo, pare onde estiver, os que estão no meio do círculo: juntem-se e façam uma cena a partir do quem, onde e o quê, ditado pelos colegas que estão fora do círculo.

Saíram cenas interessantes, como a de políticos almoçando com celebridades em um restaurante; alunos reclamando do lanche da escola; a orientadora dando suspensão para alunos; etc. A mistura das ideias de todos formou algo poético e interessante de apreciar, no caso, observar alguns estudantes que não gostam de encenar dentro da cena e os que gostam de estar em cena assistindo e ajudando aos demais, rindo, fazendo observações, enfim, interagindo uns com os outros.

⁹ Disponível nos anexos.

Ativar essas emoções, as vivências e o respeito do grupo é um desafio diário, trazer as suas capacidades para o jogo, independente do quanto eles possam se doar para o grupo, dar a liberdade de ser o autor de suas ações, mantendo o relacionamento em grupo saudável sem que haja competições ou a necessidade de ser melhor que outro.

Um relacionamento de grupo saudável exige um número de indivíduos trabalhando inter dependentemente para completar um projeto, com total participação individual e contribuição pessoal. Se uma pessoa domina, os outros membros têm pouco crescimento ou prazer na atividade, não existe um verdadeiro relacionamento de grupo (SPOLIN, 2015, p. 8).

Reservamos as cinco oficinas posteriores para conhecer o texto, organizar e ensaiar. Começamos a oficina com uma caminhada neutra usando as velocidades (normal, lento e rápido). O jogo tinha duração de no máximo quinze minutos, após isso, iniciamos os ensaios.

Na quinta oficina, e primeira com o texto, após o aquecimento, fizemos um círculo para distribuir os papéis, cada um recebeu de acordo com o que eu havia idealizado para eles. Em duas cenas do texto, havia um grupo grande de atores encenando, alguns queriam falas enquanto outros não queriam nem aparecer. Desse modo, cada um ia se encaixando na sonoplastia, figurinos, maquiagem e iluminação. A cenografia não era necessária porque usaríamos a cadeira de rodas para a cena.

Iniciamos a leitura, então o primeiro problema surgiu. Deveria ter feito três cópias com a letra aumentada, pois tínhamos três estudantes com baixa visão, mas só fiz uma. Por consequência, um dos atores-jogadores ficou com uma cópia com letra pequena, então percebi que precisava estar mais atenta aos detalhes. Foi difícil para ele fazer a leitura com os demais, no entanto, mais uma vez, aprendi a não subestimar esses meninos. Ele fotografou as páginas no celular para dar *zoom* e fazer a leitura, portanto, resolveu o problema.

Primeiro ensaio, todos reunidos no auditório, algumas lacunas precisavam ser preenchidas, a base do texto estava pronta, mas essa seria a primeira experiência prática com eles: posição no palco, iluminação, busca de sonoridades para cada cena. Karlus estava do início ao fim das cenas. Assim, tanto para ele como para toda a turma encenar, era uma novidade. Ele sempre participou dos jogos, mas estar em cena seria a segunda vez e a primeira em que o foco estava nele. O primeiro em que ele era o protagonista e, por ser tímido e ter mania de perfeição, ele não costumava se expor, mas estava muito animado com a expectativa de encenar.

No segundo ensaio, ao chegarmos no auditório no horário da aula deles, o mesmo problema aconteceu, como na outra turma, os encontros eram na primeira hora do dia e o local

estava reservado ao coral também. Por essa razão, fomos para outro ambiente, não ficamos na entrada do auditório, ficamos no pátio, ao ar livre. Isso foi proveitoso por que nada disso interferiu no ensaio, pelo contrário, a força de vontade possibilitou que trabalhassem juntos. Por outro lado, tivemos problemas para eles se concentrarem nos trabalhos. Mas, mesmo com toda a bagunça, eles trouxeram elementos novos para a cena, novas falas e novas expressões.

Avaliações são difíceis nesses ambientes mais abertos por se tratar de quase quarenta alunos, ainda adolescentes e com muita energia. De qualquer forma, consegui ouvir alguns relatos, também reclamações de alguns que acham que todos devem levar a sério os ensaios, seus papéis, decorar o texto. Dentre todas as diferenças, pude visualizar um trabalho sólido e sem preconceitos, pelo menos, não em razão das diferenças deles.

Nos dois ensaios seguintes, foi um pouco mais complicado, não tínhamos o auditório e muito menos uma outra sala para ensaiar, também não estavam os dois alunos deficientes, pois estavam viajando e eles estavam nas principais cenas. Para não interromper os ensaios, o grupo decidiu ensaiar com outros colegas no lugar deles.

Estar no lugar do outro, ser o outro, não é tão fácil quanto parece, isso pode ser considerado como cada um sendo o que realmente é, ajudando-se e tornando-se um grupo. Foi possível perceber que a construção do saber se deu e se dá com o sucesso do processo coletivo, percebi ainda que, sem essa coletividade, sem a colaboração de todos, não é possível fazer teatro nem oportunizar a inclusão.

figura 5 - Ensaio "O menino sonhador"



Fonte: Autora (2018)

No último ensaio, voltamos para o palco. Todos estavam em seus lugares, exceto uma pessoa, o Antony, pois no ensaio anterior discutiu com os demais colegas e desistiu de participar

da esquete. Também não apareceu para a aula, assim, um outro estudante se dispôs a decorar o texto para apresentar. O grupo responsável pela produção preparou o figurino, se organizaram e envolveram-se bastante, como ainda não tinha visto.

Dia da apresentação, os alunos chegaram cedo ao auditório e todos estavam eufóricos e nervosos ao mesmo tempo, pois iriam apresentar para outras turmas pela primeira vez. Naturalmente, estavam inseguros, mas sempre dispostos. A turma foi a última a apresentar, a cortina foi aberta, mostrando no meio do palco um menino deitado ao chão e uma cadeira de rodas ao lado. Ele acordou, se apoiou na cadeira de rodas e se levantou, calçou a sandália, se vestiu para ir à escola, um dia normal como qualquer outro. Quando ele chegou na escola, sentiu-se invisível pois tentou chamar a atenção de todos, mas sempre sem sucesso. Em sua imaginação, ele chamou o gênio, este paralisou todos os presentes no local. Então, o menino sonhador desceu de sua cadeira e começou a moldar todas as pessoas para que ficassem engraçadas. Após, pediu para que o gênio descongelasse todo mundo e o resultado surpreendeu: criaturas andando de forma diferente e de forma engraçada. A base foi o jogo de modelar que fizeram na oficina. Cansado de ver aquela cena, pediu ao gênio para que voltasse tudo ao normal, as estátuas se desfizeram e foram saindo de cena. A cena voltou para o menino sonhador que estava em um canto do palco tentando tirar um livro de sua bolsa sem sucesso. Vendo aquela situação, uma menina se aproximou dele e o ajudou a pegar o livro. Ela estava curiosa para ler o livro com ele, os dois começaram a ler a história do soldadinho de chumbo. Sendo assim, na imaginação deles, puderam materializá-lo no palco. Ao final, eles conversaram sobre o que aconteceu na história e perceberam que, independentemente de suas diferenças, são pessoas, seres com sentimentos e virtudes.

Figuras 6 - Apresentação "O menino sonhador"



Fonte: Autora (2018)

1.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos, os textos, as esquetes e os espetáculos envolvidos neste processo foram a forma mais lúdica usada para promover a inclusão. Inclusão esta que busquei e ainda busco dentro da encenação ou dramatização com o olhar voltado para o processo, foram usadas as experiências que cada integrante envolvido direta e indiretamente na pesquisa, doando-se, acreditando em si e no outro, como uma troca para chegar aos objetivos em comum. Para esses grupos, a proposta de cena foi o disparador para o processo. Ao longo da pesquisa, os jogos e os textos usados provocaram uma mudança de opinião, pois percebi que não era preciso apenas a mudança de metodologia para proporcionar um ambiente inclusivo para meus alunos, mas sim, permitir que o ambiente seja agradável onde todos possam se perceber diferentes e ao mesmo tempo parte do grupo.

Em diversas conversas com pessoas que fazem parte da unidade de ensino, e depois de um longo processo de pesquisa, de observação e de reflexão sobre o que foi desenvolvido no projeto de teatro e de inclusão, foi possível perceber que independente do ambiente ou das condições oferecidas aos estudantes com NEE, a exclusão escolar só deixará de existir quando as pessoas envolvidas neste processo, começarem a agir com respeito às necessidades alheias. Ao respeitá-las, a probabilidade de preocupar-se em oferecer um ambiente com condições favoráveis para todos aprenderem é bem maior do que a necessidade apenas de segurá-los dentro de uma unidade educacional com o propósito de atender uma lei que os obriga a aceitá-los.

Sartoretto defende que:

A escola inclusiva, que se preocupa em oferecer condições para que todos possam aprender, é aquela que busca construir no coletivo uma pedagogia que atenda todos os alunos e que compreenda a diversidade humana como um fator impulsionador de novas formas de organizar o ensino e compreender como se constroem as aprendizagens (SARTORETTO, 2011, p.78).

Como já mencionado, incluir, neste caso, ou em qualquer outro, não é apenas criar condições físicas/materiais, mas criar um ambiente baseado no respeito e na confiança, na construção do ser humano como um todo e não apenas na aquisição de conhecimentos, como também no sentir, vivenciar, partilhar e, principalmente, construir seu próprio conhecimento, quer seja em grupo ou individualmente.

Foi possível perceber que os jogos agiram como mediadores para a tão sonhada inclusão, foco desta pesquisa. Os alunos/estudantes/jogadores e a própria facilitadora do jogo, no caso

eu, apresentaram mudança de comportamento, de atitudes e, na maioria dos casos, maior flexibilidade, ou seja, as turmas estão mais flexíveis e receptíveis aos estudantes com deficiências. Do mesmo modo que a deficiência não é mais um obstáculo para eles também.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 3ª ed. São Paulo: ARS poética editora LTDA, 1994.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. São Paulo: Cosac Naify, 2015. 416 pp.

BRASIL, **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf acesso em 10 de março de 2017.

ORRÚ, Silvia Ester. **O re-inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

PORTAL EDUCAÇÃO. Disponível em <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/o-que-e-inclusao-escolar/71911> acesso em 10 de janeiro de 2018.

PUPO, Maria Lúcia Souza Barros **PARA DESEMBARAÇAR OS FIOS** Educação & Realidade, vol. 30, núm. 2, julio-diciembre, 2005, pp. 217-228 Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**/Viola Spolin: [tradução e revisão Ingrid Koudela e Eduardo José de Almeida Amos]. São Paulo: Perspectiva, 2015.

_____. **Jogos Teatrais**: o fichário de Viola Spolin/Viola Spolin; tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2012

SARTORETTO, Mara L. **Inclusão: da concepção à ação**. In: Montoan, Maria Teresa Eglér (organizadora). O desafio das diferenças nas escolas. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.77-82.

SIGNIFICADOS: Disponível em <https://www.significados.com.br/inclusao-escolar/> acesso em 10 de janeiro de 2018.

TELLES, Narciso. **As oficinas de teatro e a prática do artista-docente**. In: Adilson Floriano, Narciso Telles (orgs). Cartografias do ensino do teatro. Uberlândia: EDUFU, 2009, p. 233-238.

2. JOGOS TEATRAIS COMO METODOLOGIA DE INCLUSÃO

RESUMO: Este texto faz parte do segundo artigo que envolve a pesquisa do projeto desenvolvido em uma escola pública do município de Palmas/TO, desde o ano de 2015. Este projeto tem o desejo de incluir estudantes desta unidade de ensino nas aulas de teatro usando os jogos teatrais como mediadores entre o conhecimento, a inclusão e as aulas de teatro. Partindo do pressuposto de que tais jogos podem criar/abrir um caminho viável para a democratização do ambiente de sala de aula, faço uma pesquisa histórica e metodológica de alguns autores que contribuíram para o desenvolvimento dos jogos nas escolas. Assim, proponho-me a desenvolver/experimentar/compartilhar experiências usando como base metodológica os jogos teatrais¹⁰ e, a partir deles, criar cenas cotidianas e imaginárias para discutir/refletir e chamar a atenção para as necessidades de todos, principalmente para o respeito ao próximo, aprimorando a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e os processos de inclusão de estudante com NEE nas aulas de teatro.

Palavras-chave: Jogos Teatrais. Inclusão escolar. Mediação.

2.1. INTRODUÇÃO

Embora a aula de teatro faça parte do currículo dos estudantes na escola em que atuo, o tempo é muito curto para aprofundarmos mais as técnicas teatrais, mesmo que superficialmente. Procuro fazer algumas práticas corporais para incentivar os alunos a conhecer e a vivenciar teatro, a conhecer os elementos teatrais e suas funções e, ao mesmo tempo, conhecer um pouco sobre a história do teatro mundial, brasileiro e tocantinense para que eles tenham mais intimidade com o processo criativo e com a história da arte teatro.

Destaco que minhas aulas de teatro não têm como objetivo preparar alunos para uma atuação profissional, para montar grandes espetáculos ou, ainda, conseguir bilheteria para o sustento de uma profissão. Também não objetivo transformá-los em atores ou atrizes. Pretendo, isso sim, com a experiência, com essas práticas, poder discutir sobre elas e seus efeitos no desenvolvimento dos estudantes em suas múltiplas dimensões: individual, sensível, artística,

¹⁰ Segundo Koudela (2013) O processo dos jogos teatrais visa a efetivar a passagem do jogo dramático (subjetivo) para a realidade objetiva do palco. Este não constitui uma extensão da vida, mas tem sua própria realidade. A passagem do jogo dramático ou jogo de faz-de-conta para o jogo teatral pode ser comparada com a transformação do jogo simbólico (subjetivo) no jogo de regras (socializado). Em oposição à assimilação pura da realidade ao eu, o jogo teatral propõe um esforço de acomodação através da solução de problemas de atuação. (p. 44)

ética, cognitiva e dimensões relacionais, respeito, integração, trabalho em grupo, convivência humana, construções no coletivo, etc. a ideia é possibilitar que se sintam parte do processo artístico sem pressioná-los, ou seja, por mais que se proponha uma apresentação de esquetes ou espetáculos em sala de aula, o foco principal é o processo de criação pelo qual eles passam, a vivência em grupo e a colaboração coletiva. Criar possibilidades para propostas de jogos, solução de conflitos e, por consequência, desenvolver um olhar mais crítico em se tratando da apreciação estética do fazer teatral.

Para tanto, utilizo como principal metodologia de trabalho os jogos teatrais e outras dinâmicas em grupos e práticas teatrais. O objetivo é ver os alunos unidos com o propósito de solucionar os problemas que alguns jogos propõem, ou até mesmo quando eles discutem, discordam uns dos outros, mas sempre respeitando suas diferenças, quer sejam físicas, mentais ou sociais. Ao mesmo tempo, os alunos/jogadores estão sendo estimulados a fazer possíveis críticas construtivas sobre suas criações, e assim repensando essas questões.

Os jogos me permitem pensar em uma metodologia lúdica e, ao mesmo tempo, repleta de possibilidades que levam à construção do conhecimento da linguagem teatral. Assim, afirma Ryngaert (2009) que:

O jogo facilita uma espécie de experimentação sem riscos do real, na qual a criança se envolve profundamente. Ele se caracteriza pela concentração e engajamento (o jogador seria uma espécie de sonhador acordado), mas permite o afastamento rápido dos protagonistas em caso de necessidade, isto é, se esses forem ameaçados pela angústia (p. 39).

Assim, as investigações por meio dos jogos, do espaço de convivência e dos trabalhos em grupo podem facilitar a relação entre os alunos/jogadores e o professor/diretor (a) e também podem auxiliar na relação com o outro e consigo mesmo.

Partindo do pressuposto de que os discentes *experientiam*¹¹ o fazer teatral e que o teatro é uma área que proporciona muito contato físico, por consequência, troca de experiências coletivas, o jogo teatral pode ser uma maneira lúdica de fomentar a inclusão escolar. Com a participação nos jogos, as diferenças (físicas e intelectuais) são atenuadas, ou seja, não são vistas isoladamente como uma dificuldade, assim, passando a ser um recurso a mais para o grupo, enriquecido em suas possibilidades. Ao jogar, no teatro, são necessárias compreensão e força de vontade para ajudar um ao outro sem que haja a obrigatoriedade de ser mais forte ou

¹¹ Segundo Spolin (2015), *Experientiar* é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isso significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. Dos três, o intuitivo, que é mais vital para a situação de aprendizagem, é negligenciado (p. 3)

mais inteligente e sim estimulando o desejo de estar e de trabalhar em grupo, para o sucesso de todos.

As metodologias que envolvem os jogos teatrais me pareceram interessantes e viáveis para estimular a inclusão e a aprendizagem dos estudantes com necessidades nas aulas de teatro. Com esse desejo, iniciei esta pesquisa de Mestrado Profissional, com a preocupação de pensar os jogos como metodologia de ensino para as aulas de teatro, buscando evidenciar o discente como o próprio protagonista de seu conhecimento. Também precisei pensar em meu papel enquanto professora no processo, nesse sentido, o professor/diretor (a), faz o papel de mediador entre o aluno/jogador e a construção de seu conhecimento. Cabe a esse mediador a responsabilidade de proporcionar mecanismos/situações que incitem o desejo desse aluno/jogador a explorar seu ponto de vista, suas sensações, suas relações interpessoais e coletivas.

Os jogos teatrais possibilitam aos alunos/jogadores experienciar os elementos, os gêneros, a atuação e a observação de cenas sem que eles se preocupem em estarem fazendo *o certo ou errado*, possibilitando o valioso mecanismo de presença do aqui e agora do jogo. Assim, o aluno/jogador realiza as instruções fornecidas pelo professor/facilitador em uma aparente brincadeira que possibilita imergir pelo processo de criação, trabalhando em equipe e refletindo sobre suas ações e ampliando seu repertório corporal, sensível e individual.

As práticas teatrais, e o jogo em especial, possibilitam por meio de exercícios coletivos desenvolver a inclusão não só em sala de aula, mas em qualquer ambiente em que os envolvidos estão inseridos. Tendo em vista que o jogo teatral pode incentivar o aluno a questionar suas experiências cotidianas, estreitando cada vez mais as relações com os demais. Enfim, na hora do jogo, as diferenças são neutralizadas independente da deficiência que o aluno possa ter, pois o grupo está preocupado em jogar/brincar, não dando tanta atenção para as diferenças dos demais.

O maior desafio ao ministrar as aulas de teatro foi, e ainda é, desenvolver metodologias que possam atrair/incluir todo o grupo ao fazer teatral, ao relacionamento saudável de respeito e colaboração mútua na convivência, entre outros mais. Parafraseando Spolin (2007), a vivência do processo criativo possibilita a troca de experiências. Assim, eles são coautores de seu conhecimento. Em razão disso, por exemplo, os jogos podem possibilitar que, em um grupo com cerca de quarenta alunos, cada um com seu ponto de vista, com suas ideias e limitações, consiga produzir trabalhos diversos e, por alguns momentos, a deficiência não será um obstáculo para a atuação em grupo ou mesmo para usar a imaginação. Será antes, um recurso a mais que enriquece o processo.

2.2. A RELEVÂNCIA DO JOGO TEATRAL COMO METODOLOGIA

Robson Corrêa Camargo (2010, p.1-4) apresenta um histórico breve sobre o jogo teatral e seu espaço na educação. O autor faz um relato sobre a abordagem metodológica dos jogos da educadora e pesquisadora na área do teatro, Viola Spolin (1906-1994), atuante na educação nos EUA. Spolin foi pioneira na utilização dos jogos teatrais em um grupo de teatro improvisacional e, posteriormente, desenvolveu e sistematizou um método para o ensino de teatro que possibilita o diálogo dentro do processo de aprendizagem com os elementos do teatro.

Os estudos sobre os jogos no ensino básico contribuíram e ainda contribuem para refletir sobre a relação entre o aluno/jogador e o professor/diretor/facilitador(a) em sala de aula. Assim, possibilitando ao discente a experiência e a vivência de um ambiente artístico direcionando-os não apenas para o fazer teatral, mas também para a apreciação artística. Os jogos estimulam, ainda, a assimilação e o pensamento estético/crítico, também possibilitam a reflexão acerca da arte dentro da escola. Assim, os jogos em seu lugar de improvisação oferecem elementos para construção do saber e da prática cênica, em um processo colaborativo.

A metodologia de jogos da Spolin (1998) pressupõe que qualquer indivíduo pode atuar, improvisar ou adquirir habilidades e competências “para ser o senhor dos palcos”; e o necessário para chegar a isso seria o método utilizado, no caso da Spolin, vincula a aprendizagem à experimentação. Assim:

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo a estimulação que o jogo tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-la (SPOLIN, 1998, p.4).

Portanto, qualquer um pode ser senhor de seu conhecimento e desenvolver suas habilidades ao participar dos jogos e ao mesmo tempo construir um saber coletivo. O jogo possui elementos que dão condições para que a inclusão se dê em um grupo heterogêneo de forma que ninguém possa sentir-se rejeitado pelo processo, pois ao mesmo tempo em que ele é inserido no todo, também tem seu tempo para assimilar o saber, desde que o ambiente seja preparado para estimular essa vivência.

As pesquisas desenvolvidas/aplicadas pela autora motivaram, e ainda motivam, diversos pesquisadores e teatrólogos. Elas serviram também como inspiração para projetos de pesquisas da Educadora Ingrid Koudela, que ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional traduziu

e introduziu o trabalho da norte-americana no Brasil. A partir de tais estudos, a autora desenvolveu sua própria metodologia para trabalhar teatro na escola com jogos. E assim como Spolin e Koudela, defende o ensino/aprendizagem dos alunos pelo processo de experimentação teatral, tornando-os sujeitos mais críticos e melhores apreciadores também de outras artes.

Destaca-se a contribuição de outros teóricos, educadores e pesquisadores que também utilizaram e utilizam os jogos como metodologia de ensino, como Ricardo Japiassú. Segundo o autor, os jogos proporcionam o crescimento intelectual e o desenvolvimento cultural do aluno por meio do domínio da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral.

Courtney (1980, P. 56) também comenta que desde os primórdios dos tempos os seres humanos desenvolviam e desenvolvem práticas artísticas através da mímica, da pintura e das ações dramáticas. Assim, “O teatro é a base de toda a educação criativa. Dele fluem todas as artes. O homem primitivo expressou-se antes dramaticamente: dançava mimeticamente, criando os sons”. Nesse período, as pessoas já usavam sua imaginação para inventar/criar situações cotidianas transformando-as em faz de conta, em encenação espontânea. O autor menciona ainda que:

[...] A expressão dramática provê as outras artes de um significado e um objetivo para a criança. A criatividade espontânea fundamenta-se na experiência dos sentidos e, quer a enfoquemos psicodramaticamente ou cineticamente, a espontaneidade tem sua base na imaginação dramática (COURTNEY, 1980, p.56-57).

Augusto Boal também desenvolveu sua metodologia a partir dos jogos para estimular o processo criativo. Incluiu também a perspectiva da utilização no trabalho com atores e não-atores. Ao desenvolver o Teatro do Oprimido, Boal sistematizou uma série de exercícios, jogos e improvisações, trabalhando o movimento físico, vocal, respiratório, motor, entre outros. Os jogos ajudam também o ator/jogador/cidadão/aluno a conhecer e reconhecer melhor seu corpo e suas relações com gravidade, objetos, espaços, dimensões, volumes, distâncias, pesos, velocidades, outros corpos, etc.

Portanto, defendo o trabalho com os jogos teatrais na construção do conhecimento e na inclusão de estudantes com necessidade educacionais especiais (NEE) nas aulas de teatro, de forma natural, para que todos possam sentir-se acolhidos, especiais. Neste caso, não pelas deficiências, mas pela capacidade de estar em grupo, de ser parte do processo e ser respeitado acima de qualquer resultado acadêmico preestabelecido por um sistema opressor e excludente.

Para Boal, qualquer indivíduo pode participar do processo de criação, mesmo quando não saiba que está participando, no caso do teatro do invisível¹². Os jogos, para Boal, não são apenas um método de ensino ou uma técnica a serviço da estética teatral, mas também um caminho para se conhecer e compreender toda uma realidade cultural, o que torna a produção de conhecimento e reconhecimento estético, crítico e social mais agradável e espontânea.

2.2.1. O porquê dos jogos como método de inclusão em sala de aula

Escolhi os jogos como metodologia em razão de que proporcionam liberdade para se expressar, criar e desenvolver o senso crítico por meio das aulas de teatro, para que os alunos/jogadores não se sintam pressionados a esse processo criativo. Assim, o jogo torna-se um método viável para envolver todo o grupo na aula, tendo em vista um contexto escolar no qual se encontram estudantes com deficiências físicas, intelectuais, com dificuldade de aprendizagem, hiperativos e os que não possuem deficiência/dificuldade alguma, todos em um mesmo ambiente. O jogo, com suas regras claras, propondo problemas para serem solucionados em grupo, é uma maneira de permitir que cada indivíduo possa colaborar de acordo com sua capacidade cognitiva e assim diminuir o distanciamento causado pelas necessidades educacionais especiais.

Talvez um estudante com síndrome de Down¹³, que tem sua área cognitiva afetada, não consiga compreender/assimilar com facilidade questões pedagógicas mais abstratas/teóricas. Por outro lado, ao trabalhar com jogos modeladores, os quais são mais concretos/práticos, ele tenha mais facilidade de interagir, entender e solucionar o jogo. Do mesmo modo, quando um estudante com cognição desenvolvida, mas com pouco movimento corporal, e com baixa visão, utilizando uma cadeira de rodas e contando com a ajuda de terceiros para conseguir se locomover, consiga se desprender de seus medos, do julgamento dos demais colegas e liderar seu grupo em um exercício de cena em sala de aula.

¹² Segundo Boal (2015), “Teatro Invisível é teatro! Cada peça deve ter texto escrito, que servirá de base para a parte chamada “Fórum”. Esse texto será inevitavelmente modificado segundo as circunstâncias, para se adaptar às intervenções dos espectadores. O tema escolhido deve ser empolgante, do interesse dos futuros espectadores. A partir desse tema, estrutura-se uma pequena peça. (p. 35)

¹³ - A Síndrome de Down é uma deficiência intelectual mais frequente, acontecendo em 1 a cada nascimento por ano no Brasil.

- Ela é ocasionada pela presença de um cromossomo a mais. Ao invés dos 46 usuais, uma pessoa com Síndrome de Down tem 47.

- Toda criança com Síndrome de Down terá algum grau de dificuldade para aprender, de leve a severa.

Tais situações provavelmente não aconteceriam sem a utilização dos jogos nas aulas e muito menos se não fosse dada a liberdade para que eles se sentissem à vontade dentro do grupo. Isso porque, segundo Spolin, o ser humano se preocupa muito com o julgamento do outro, como o outro vê, e o que o outro pensa do que está sendo feito em cena. Essa qualificação acaba limitando não só aqueles considerados comuns/normais, como aqueles com necessidades.

Abandonados aos julgamentos arbitrários dos outros, oscilamos diariamente entre o desejo de ser amado e o medo da rejeição para produzir. Qualificados como “bons” ou “maus” desde o nascimento (um bebê “bom” não chora) nos tornamos tão dependentes da tênue base de julgamento de aprovação/desaprovação que ficamos criativamente paralisados. Vemos com os olhos dos outros sentimos cheiro com o nariz dos outros (SPOLIN, 2015, p. 6).

Essa situação de aprovação/desaprovação pode ser interessante para observarmos o comportamento e as relações em sala de aula em que a competitividade torna-se bem acentuada, tendo em vista que a tendência é, na maioria das vezes, isolar o diferente¹⁴ por achar que ele atrapalharia se fizesse parte do grupo. Os jogos são uma maneira lúdica para buscar unir esse grupo de uma forma que eles não tenham tempo para pensar na dificuldade supostamente causada pela “necessidade especial” e se divertir/interagir/comunicar respeitando suas diferenças.

Outro aspecto importante de se aplicar o jogo como um método para o ensino-aprendizagem e educação inclusiva é a democratização do conhecimento, quer seja um aluno superdotado ou um aluno considerado normal¹⁵ ou o que tenha deficiência, todos podem participar, opinar e falar sobre suas sensações, seu ponto de vista. E, ao mesmo tempo, podem demonstrar suas frustrações e conquistas e mesmo que as regras do jogo sejam aplicadas a todos e a necessidade de solucionar o problema proposto pelo jogo, cada um participa do processo ao seu tempo. Enfim, desenvolver técnicas e práticas teatrais a partir dos jogos nas aulas

¹⁴Observação das turmas investigadas nas aulas de teatro na unidade escola em que atuo. Palmas/TO.

¹⁵No site de significados, a palavra normal é um adjetivo que qualifica **algo como comum, regular e usual**, significando que não foge aos padrões ou a norma. Normal também pode representar a natureza sadia e natural de algo, que não apresenta defeitos ou particularidades, como problemas físicos ou mentais, por exemplo. Quando se diz que determinada pessoa é normal, quer dizer que apresenta um comportamento e aparência que é socialmente aceitável e comum.

Mas como diria o saudoso Machado de Assis, “normal” é: que, desse exame e do fato estatístico, resultara para ele a convicção de que a verdadeira doutrina não era aquela, mas a oposta, e portanto, que se devia admitir como normal e exemplar o desequilíbrio das faculdades e como hipóteses patológicas todos os casos em que aquele equilíbrio fosse ininterrupto. (p. 29)

constituem uma fonte de conhecimento que convida, sem acepção de pessoas, a experimentar, produzir e apreciar.

Este conhecimento se aplica não só nas relações dentro de sala, mas também para a vida, criando, assim, o desejo e o prazer do trabalho em grupo, tão inerente à atividade teatral. Neste sentido, Carmela Soares (2009) comenta que “no ato de levar o jogo teatral para a escola, um meio valioso de proporcionar ao aluno uma educação estética, fundada na experimentação, na relação sensível e direta com o espaço e com o outro” (p. 49).

Nesse sentido, se o aluno/jogador estiver aberto à experimentação, ao “aqui e agora” do jogo, à criação das regras, dos acordos que o jogo proporciona, é possível desenvolver a liberdade necessária para se aventurar no jogo, usar sua imaginação espontaneamente, trazendo possibilidades que poderão motivar a aprender enquanto as atividades propostas no grupo são realizadas. O papel do jogo é agir como um motivador/incentivador para superação de obstáculos que se interpõem entre os discentes, suas relações e o aprendizado da linguagem teatral.

Todas essas implicações, apresentadas anteriormente, fizeram e ainda fazem parte das aulas de teatro ministradas na unidade municipal de ensino na busca da construção do conhecimento de modo a não excluir ninguém do processo de aprendizagem, ou seja, incluindo todos os alunos, independentemente de suas limitações. Segundo Icse (2009, p. 99), “[...] estamos pretendendo evocar um duplo procedimento: estar no aqui-agora e, ao mesmo tempo, refazer o processo que nos conduziu a esse momento. [...] estar no presente recuperando o passado”. Assim, a partir da sensibilização e reação do grupo, procuro, no processo, perceber o quanto a aula de teatro pode ser prazerosa, agradável, inclusiva. Desse modo, construímos o conhecimento sobre a linguagem teatral, pois não conseguia pensar na aula de teatro como um mero passatempo ou um lugar apenas para brincadeira.

2.2.2. Sentir o que o outro sente, ter oportunidades iguais.

O trabalho em grupo é inerente ao fazer teatral, assim, os jogos teatrais, dramáticos, sensoriais, psicomotores, entre outras tantas denominações, agem como mediadores para instigar/incentivar o pensamento imaginativo do aluno/jogador despertando a prática e a colaboração social, portanto, quando estimulados, suas diferenças acabam ficando em segundo plano e os alunos começam a trabalhar e a desenvolver seus conhecimentos.

[...] Nesta perspectiva, o teatro se constitui em uma disciplina que dá contribuições bastante valiosas à educação, na medida que ele possibilita não só as crianças pensarem de forma criativa e independente, aguçando a imaginação e a iniciativa; despertando a prática da cooperação social, algo que está cada vez mais desaparecendo, tornando-se rara; o desenvolvimento da sensibilidade para relacionamentos pessoais, um ponto importantíssimo se levarmos em conta que a nossa sociedade tem promovido o distanciamento das pessoas (RIBEIRO, 2004 p. 71).

Assim, desenvolver jogos usando os sentidos para melhorar o relacionamento e o desenvolvimento e inclusão de crianças com deficiências físicas e mentais, pareceu-me algo interessante. Boal (2015, p. 149) aponta que: “Entre todos os sentidos, a visão é o mais monopolizador, porque somos capazes de ver, não nos preocupamos em sentir o mundo exterior através dos demais sentidos que ficam adormecidos ou atrofiados”. Partindo do pressuposto de que os jogos sensoriais, propostos por Boal (2015), começam a criar formas dentro da metodologia do ensino do teatro inclusivo, isso despe o aluno de suas visões distorcidas do que seria o outro, ou do chamado “preconceito”, tão disseminado na sociedade, nas famílias e presenciado em sala de aula.

O jogo sensorial, nesse processo, visa permitir/possibilitar, procurar meios para que a criança tenha experiências diferenciadas em seus hábitos cotidianos, que ela possa ver não apenas com os olhos, mas com o corpo, reduzindo a correria de sua rotina diária e, por consequência, o individualismo. Desse modo, para que eles possam, por alguns momentos, sentir cada passo, cada toque, cada som no decorrer de sua experiência. Ainda, principalmente, que possa confiar no outro buscando fazer com que ele reflita sobre o processo e possa perceber que nem sempre se vê somente o que é visível aos olhos. Os jogos dos sentidos, a priori, também permitem que todos participem independentemente de suas necessidades especiais.

2.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da vivência no teatro e da experiência com a utilização do jogo teatral como ponto de partida para a construção do conhecimento, foi e ainda é possível perceber o quanto o indivíduo pode libertar-se de seus medos, de seus bloqueios, principalmente quando ele se permite brincar, experimentar algo novo e quando o ambiente contribui para essa troca.

O jogo teatral, em geral, continua sendo um desafio tanto para os estudantes envolvidos quanto para o professor que traz essas experiências para a sala de aula. Acrescento que com suas regras, instruções, ludicidade, criatividade e a necessidade de solucionar o problema, o jogo possibilita a cada indivíduo participante do processo contribuir para a solução do problema sem que ele possa sentir-se inferior ou superior, pois há a inclusão de todos. No caso, quando

alguém sofre algum tipo de rejeição ou é mal interpretado, o ambiente pode tornar-se hostil e excludente.

A proposta é incluir, desse modo, os jogos são um estímulo para incentivar a inclusão, no entanto, isoladamente, eles não têm o poder para um feito tão complexo. Por esse motivo, percebi que, mais do que jogos teatrais, para proporcionar uma aula agradável, construtiva e inclusiva, é preciso respeito, escuta, pesquisas/reflexões, enfim, é um trabalho de troca e de construção diária.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. O alienista. Disponível em:

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:8o80ZhNfBkgJ:www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do%3Fselect_action%3D%26co_obra%3D1939%26co_midia%3D+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> acesso em 22 de fevereiro de 2018.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. São Paulo, Cosac Naify, 2015. 416 pp.

BRASIL, **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf> acesso em 10 de março de 2017

CAMARGO, Robson Corrêa. **O jogo teatral e sua fortuna crítica**. *Revista de história e estudos culturais Fênix*. vol.7, ano VII, nº 1, 2010

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento**: as bases intelectuais do teatro na educação. Tradução. Tradução de Karen Astrid Müller e Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 1980.

ICLE, Gilberto. **Improvisação**: Da Espontaneidade Romântica ao “Momento Presente”. In: FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso (orgs.). *Cartografia do ensino do teatro*. Uberlândia, EDUFU, 2009, pp.95-102.

IMPROVISANDO. Disponível em:

<<https://improvisandoblog.wordpress.com/2009/11/15/augusto-boal-a-experiencia-brasileira-do-improviso-a-servico-do-questionamento-psico-socio-politico/>> Acesso em: 03 de junho de 2016.

INCLUÍDO ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN NA ESCOLA. Disponível em

<<http://criancaespecial.com.br/incluindo-alunos-com-sindrome-de-down-na-escola/>> acesso em 20 março de 2018.

JAPIASSU, R. O. V. **Metodologia do ensino do teatro**. 6 ed. Campinas SP: Papirus, 2006. 213p.

KOUDELA, I. D. **Apresentação do dossiê Jogos teatrais no brasil**: 30 anos. Revista eletrônica: Fênix. v. 7, ano VII, nº 1, 2010.

PUPO, Maria Lucia de Souza Barro. **O lúdico e a construção do sentido**. Revista Sala Preta. v. 1 n. 1, 2001

RIBEIRO, Juscelino Batista. **A contribuição do teatro à educação**. In: Teatro: ensino teoria e prática/ Irley Machado.... [et al.], (organizadores). – Uberlândia: EDUFU, 2004. 205p.

RYNGAERT, Jean-Pierre. Jogar, Representar. São Paulo: Cosac Nayf, 2009.

SIGNIFICADOS. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/normal/>> acesso em 10 de janeiro de 2018.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral**: uma poética do efêmero. In: FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso (orgs.). *Cartografia do ensino do teatro*. - Uberlândia: EDUFU, 2009, pp. 49-60.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2015, pp.3-16.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**: o livro do professor. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 321 p. 2007.

3. O ENSINO INCLUSIVO NO BRASIL NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

RESUMO: A falta de informação sobre inclusão, a necessidade de conhecer as turmas e os alunos com NEE, entre outros muitos motivos, foi o que motivou a pesquisar o material do artigo: “Breve histórico sobre o Ensino Inclusivo no Brasil”. Este estudo faz uma reflexão sobre a evolução da educação especial a partir da década de cinquenta até os dias atuais. Ainda, sobre as leis sancionadas neste período, algumas manifestações e ONGs criadas para defender/garantir os direitos dos estudantes com necessidade educacional especial, assim como as atribuições que competem às unidades de ensino e ao governo. Ao falar em incluir esses estudantes no convívio escolar não significa apenas obrigá-los a entrar em escolas convencionais, mas, criar situações em que todos possam desenvolver as atividades, sejam elas pedagógicas ou não, possibilitando a eles o convívio com os demais.

Palavras chaves: leis, educação especial, diferenças, igualdade, escolas regulares.

3.1. INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, a inclusão escolar vem sendo alvo de estudos e de discussões na educação brasileira. Houve um aumento das manifestações em defesa da inclusão, tanto social quanto educacional. E, com isso, a criação de algumas leis que objetivam garantir a entrada e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola em condições de igualdade. Entretanto, essas ações não foram suficientes para efetivar essas práticas inclusivas no cotidiano escolar. Quando se fala em incluir esses estudantes no convívio escolar, isso não significa apenas obrigá-los a entrar em escolas convencionais, mas, sim, criar condições para que todos possam participar de todas as atividades, sejam pedagógicas ou não, possibilitando a eles o convívio respeitoso e harmônico com os demais.

Desse modo, entendendo que todos têm suas dificuldades e limitações, uns mais, outros menos, e que alguma dificuldade sempre existirá. Pelo menos foi o que consegui perceber em minhas pesquisas em sala de aula. Alunos com qualquer deficiência, seja ela física ou mental, eram os primeiros a serem deixados de lado, mas, às vezes, por problemas diversos, alunos chegavam e se isolavam em um canto da sala ou eram deixados de lado pelos demais sem alguma explicação aparente. Não era possível, portanto, desenvolver uma aula democrática e participativa dessa forma. Havia sempre um constrangimento, dúvidas começaram a surgir: será

que só acontece comigo, em minhas aulas? Como será que estes alunos são incluídos nas outras disciplinas? E como acontece em outros lugares fora da escola? Será que alguém já escreveu sobre isso ou são apenas paranoias da cabeça desta professora de teatro iniciando sua carreira? A lei 9.394 da Lei de Diretrizes e Base (LDB), de 20 de dezembro de 1996, garante ao aluno com NEE, matriculado no ensino regular, o atendimento de suas necessidades para que sua permanência na escola seja pedagogicamente proveitosa e agradável. No entanto, muitas unidades, ou quase todas, continuam presas ao antigo sistema educacional brasileiro atualizado com a política e a cultura colonial que se pratica no país, na qual o mais importante é o resultado formal, ou seja, os dados estatísticos que aparecem nos documentos. Independentemente de qualquer situação, todos têm a necessidade de alcançar a mesma meta. Metas enganosas: no planejamento e na falsa execução das mesmas. Resumindo, o sistema de ensino, embora queira incluir, não parte de um pressuposto em que cada um tem suas particularidades, a capacidade de construir seus próprios conhecimentos, limitações específicas e, em muitos casos, seu próprio tempo para alcançar o mesmo nível de aprendizagem da maioria. Trata-se de um padrão educacional comprometido em seu ato de universalização que exclui querendo incluir. Um sistema educacional que ainda pensa que o discente deve se adequar à metodologia de ensino escolhida pelo (a) professor (a).

Entretanto, nem sempre uma metodologia autoritária consegue alcançar uma turma inteira de alunos, mesmo que não apresentem deficiência alguma. E o que dizer sobre uma turma de estudantes com NEE? Enfim, na maioria das vezes, a preocupação está no resultado que o método pode atingir, sem ter a preocupação de compreender o ser humano como um ser de diferenças, sujeito a estímulos diferentes para realizações igualmente diferentes. Assim, neste caso, torna-se necessário estimular cada aluno a partir de suas capacidades, com equidade, para que todos realizem ao máximo suas potencialidades e não a um resultado preestabelecido pelo sistema corrompido e ineficaz.

Acrescenta-se que, ao analisar a história, a partir da luta de grupos sociais e das leis criadas nesse período, foi possível perceber um avanço significativo nas discussões sobre as condições necessárias para melhorar a acessibilidade e a inclusão, sobretudo os serviços voltados para a educação especial, a partir da segunda metade do século XX. Desse modo, na década de 50, algumas pessoas preocupadas com o bem-estar dos NEEs criaram Organizações Não Governamentais (ONGs) voltadas ao acolhimento e desenvolvimento físico e psicológico de pessoas com deficiências. Algumas dessas ONGs são reconhecidas até os dias de hoje.

Destaca-se, dentre elas, a APAE (Associação de Pais e Alunos Excepcionais), criada em 1954, no Rio de Janeiro, pelo casal norte-americano George Bemis e Beatrice Bemis, ambos

membros da *National Association for Retarded Children* (NARCH). O casal veio ao Brasil com a finalidade de estimular a criação de associações para cuidar de pessoas com deficiências. A criação dessas ONGs estimulou a luta pela inclusão, ocasionando vários debates e manifestações a favor do ensino inclusivo. Assim, pressionou o governo a criar ações que valorizassem e estimulassem as políticas de inclusão, o que ocorreu por meio do Ministério da Educação e das secretarias da educação e institutos especializados, fornecendo suporte técnico e financiando campanhas nacionais de incentivo à educação e inclusão de alunos com deficiências nas escolas convencionais. Dessas campanhas, destaco, em 1957, a CESB (Campanha para Educação do Surdo Brasileiro); em 1958, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV); e em 1960, a Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (CADEME).

De acordo com Gonçalves (2010), “De modo geral, os historiadores fixam na década de setenta a institucionalização da educação especial devido ao aumento no número de textos legislativos, das associações, dos estabelecimentos, do financiamento e do envolvimento das instâncias públicas na questão ” (p. 99).

Gonçalves comenta que:

A educação especial foi estabelecida como uma das prioridades do I Plano Setorial de Educação e Cultural (1972-1974) e foi neste contexto que surgiu, em junho de 1973, o Decreto 72.425, de 3 de julho de 1973, que criou o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), junto ao Ministério de Educação; que iria se constituir no primeiro órgão educacional do governo federal, responsável pela definição da política de educação especial (GONÇALVES, 2010, p. 100).

Essas medidas não garantiam a permanência desses alunos no ensino, muito menos a inclusão deles, quer fosse em uma escola regular ou em uma escola especializada, pois quando eles não se adaptavam ou não conseguiam vaga nas escolas, paravam de frequentá-las, ficando em casa e conseqüentemente sem nenhum acompanhamento acadêmico adequado. Outro problema gerado em razão desse abandono foram os altos índices de evasão escolar e de analfabetismo.

Mas apesar dos muitos avanços ao longo da história e das ações governamentais e filantrópicas terem se multiplicado para fomentar a inclusão de pessoas com deficiências na escola regular, na década de 70, na prática não acontecia pelo fato dos alunos considerados deficientes¹⁶ não terem o acompanhamento especializado do professor (a) auxiliar nas salas

¹⁶ Segundo Sassaki (2003), a terminologia “**deficientes**” começou a ser usada em 1981, quando a ONU deu o nome de “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”. Em razão da pressão que as pessoas com deficiências

regulares e consequentemente eram deixados de lado. Dessa forma, por terem dificuldades cognitivas ou de locomoção, as crianças que ficavam aquém das expectativas educacionais eram consideradas “deficientes” e redirecionadas para escolas especializadas no ensino especial (APAEs) ou para salas nas escolas comuns reservadas diretamente para alunos com deficiências.

No final da década de 70 surgiram os primeiros cursos de formação para professores na área de educação especial. Com as formações, surgiram provocações/questionamentos, houve também a necessidade de levar a inclusão para além do ambiente escolar, nos âmbitos da família e da sociedade, enfim, para todas as dimensões da vida.

Comenta Gonçalves que:

No final da década de setenta são implantados os primeiros cursos de formação de professores na área de educação especial ao nível do terceiro grau e os primeiros programas de pós-graduação a se dedicarem à área de educação especial (Nunes ET alii, 1999; Bueno, 2002). Em 1980, ocorre o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, a partir do qual se consolidam várias entidades representativas das categorias de pessoas com deficiências (GONÇALVES, 2010, p.101).

Em meio a encontros e discussões sobre educação inclusiva, foi instituída na década de 80 a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), em outubro de 1986 através do decreto de número 93.481. Mas a efetivação do CORDE se deu por meio da Lei nº 7.853/89. Tinha como objetivo coordenar uma série de orientações normativas para garantir o completo exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência. Assim, garantindo a acessibilidade e a oportunidade de frequentar o ensino regular com direito a acompanhamento especializado.

Na Constituição Federal de 1988, com a tentativa de erradicar a evasão escolar e, por consequência disso, o alto índice de analfabetismo, e ainda garantir a todos o acesso à educação, foram criadas leis que garantiam o direito de todos terem acesso às escolas regulares, conforme Gonçalves (2010):

A Constituição Federal Brasileira de 1988 traçou as linhas mestras visando a democratização da educação brasileira, e trouxe dispositivos para tentar erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, implementar a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país. Ela assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino e garantiu ainda o direito ao atendimento educacional especializado (p. 101,102).

fizeram, o substantivo “deficientes” passou a ser utilizado como adjetivo, sendo acrescentado ao substantivo “pessoas”.

A constituição tornou lei o objeto de luta das organizações filantrópicas: a igualdade de oportunidades. Em seus artigos 205, 206, 208 e 213 a lei diz:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
 Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.
 Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação (BRASIL I, 1988).

Todos os esforços desempenhados da década anterior são os propulsores dos benefícios alcançados nas décadas futuras. Após esse grande passo na evolução da educação inclusiva, cria-se na segunda metade da década de 90, mais precisamente no ano de 1996, na Leis de Diretrizes e Bases (LDB), leis que garantem os direitos educacionais às pessoas excepcionais. A expressão usada na lei, nesse momento, foi “educação de excepcionais¹⁷”, ainda contemplaram dois artigos (58, 59 e 60) totalmente voltados para a “educação excepcional”.

Art. 58 . Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. §3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. Art. 59 . Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. Art. 60 . Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva

¹⁷ **Excepcional** vem de exceção. Aquilo que é raro, diferente, que não é comum. Frequentemente a palavra é usada para denotar um indivíduo que tem deficiência cognitiva de qualquer espécie, ou ainda, inteligência muito acima ou muito abaixo da média.

em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público. Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL II, 1996)

A obrigatoriedade de se aceitar pessoas com necessidades especiais em escolas regulares não garantiu e ainda não garante a qualidade de ensino para elas, nem para outras crianças. As escolas não se adequaram para recebê-las, e em muitos casos não oferecem nenhum atendimento voltado para suas necessidades, forçando os professores a aprovarem esses alunos sem o mínimo de conhecimento pedagógico referente a cada ciclo escolar.

Em alguns casos, os alunos têm a sala de recursos¹⁸, espaço para o reforço pedagógico e acompanhamento no cotidiano escolar. Ressaltando-se que, na prática, e em quase todos os casos, esse acompanhamento é o único recurso que eles terão. Conforme relata Gonçalves:

As provisões na forma de serviços itinerantes, classes de recursos e classes hospitalares, apesar de serem preconizadas nos documentos políticos da época, raramente eram encontrados na realidade brasileira, de modo que a literatura oficial parecia muito mais embasada na realidade de outros países que adotavam o modelo do contínuo de serviços que era fictícia, pois o país sequer chegou a construir um sistema de serviços que viabilizasse diferentes opções de colocação dos alunos com deficiências (GONÇALVES, 2010, p.104).

Em suma, segundo Gonçalves (2010), muito do que se discutiu até esse momento da história sobre educação especial ficou no campo da teoria, com poucas ações concretas que efetivassem ou que realmente incluíssem esses estudantes proporcionando um ensino de qualidade a todos. Mesmo com o apoio de leis, com a criação de salas de recursos e com atendimentos em instituições não governamentais, pouco se melhorou para educação de alunos com necessidades especiais. Nesse modelo de ensino, os estudantes com e sem deficiência são levados a conviverem juntos na escola regular, mas ainda não ocorre a inclusão deles no processo. Pelo contrário, o que presenciei e ainda presencio na escola são situações de preconceito e de exclusão.

A ideia do ensino inclusivo é a de respeitar as diferenças e limitações, propiciando socialização e convivência e, ao mesmo tempo, potencializando suas habilidades na medida do possível. Entretanto, esse ideal ainda está muito aquém das expectativas idealizadas pelas leis. A sala de recursos sem recursos para esses meninos, professores auxiliares sem preparação

¹⁸ Conforme está escrito no livro de acessibilidade (2008), na seção sobre a LDB, descreve-se a sala de recursos como: “serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos”. (p. 236)

pedagógica para auxiliá-los no dia a dia. Ainda pela falta de salas não adaptadas para eles e a falta de sensibilidade para com a situação da pessoa deficiente, como outros tantos problemas. Por esses motivos é que ainda se vê crianças segregadas em um mesmo espaço escolar, demonstrando que muitas das propostas garantidas na lei não são efetivadas nas práticas diárias das unidades escolares.

3.2. Igualdade: Teoria e prática, duas realidades distintas

A Constituição Federal, a LDB, entre outras tantas leis, são categóricas em mencionar sobre os direitos iguais. No entanto, somos levados a refletir sobre algumas questões. Qual seria de fato essa tão desejada/almejada “igualdade”? Será que garantir a entrada e a permanência das crianças e jovens com necessidades especiais em uma escola comum garante a igualdade para elas? E, na hipótese de garantir, como lidar com a realidade? Quais seriam os procedimentos para garantir a efetiva inclusão do aluno que não se adequa aos padrões, às normalidades (com NEE) no ensino básico? Enfim, como fazer valer na prática (dentro das escolas) os direitos já garantidos na teoria (na lei)? Talvez essas perguntas ainda não consigam ser respondidas completamente, mas pode-se continuar refletindo sobre o papel de cada indivíduo envolvido nesses processos. E enquanto questões como essas não forem levadas diretamente para a escola, para o dia a dia dos estudantes, para a pedagogia/metodologia proposta em sala, nos corredores e em toda esfera educacional, corre-se o risco de continuarmos nos mesmos impasses.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no capítulo V, artigo 58, incisos 1 e 2 destaca:

Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. (BRASIL II, 96)

Em outras palavras, significa que a vivência social dentro da escola, livre de preconceitos e sem restrições, não pode nem deve ser retirada desses estudantes com necessidades especiais, salvo quando precisarem de um atendimento mais específico. Assim, é de suma importância que esses alunos possam conviver/participar de todas as etapas educacionais, desde o ensino básico até o ensino superior, para assim fazer cumprir seus direitos de ir e vir, bem como o

acesso às estruturas (física e humana) que facilitem sua acessibilidade na escola, garantindo o direito de estudarem em escolas regulares com qualidade de ensino e integração social.

A palavra “igualdade”, segundo dicionário de português, significa a “falta de diferenças; de mesmo valor ou de acordo com mesmo ponto de vista, em comparação com outra coisa ou pessoa: igualdade racial; igualdade salarial; igualdade de vagas”. Assim, igualdade é pensada como uma espécie de modelo, um padrão a ser alcançado/desenvolvido, não distinguindo as particularidades encontradas no caminho. Desse modo, o aluno NEE fica, em grande parte do tempo que se encontra na escola ou na sala de aula, deixado de lado ou na sala de recursos, não tendo, quase nunca, oportunidade de desenvolver suas capacidades/habilidades junto com os demais por não conseguir acompanhar, no mesmo ritmo em que os sem deficiência, as propostas educacionais, fazendo com que estes alunos apenas façam parte do meio, mas não interajam com ele. Neste sentido, a definição de Montoan mostra que a igualdade não é uma realidade de fato no ambiente escolar:

A igualdade abstrata não propiciou a garantia de relações justas nas escolas. A igualdade de oportunidades, que tem sido a marca das políticas igualitárias e democráticas no âmbito educacional, também não consegue resolver o problema das diferenças nas escolas, pois elas escapam ao que essa proposta sugere, diante das desigualdades naturais e sociais (MONTAAN, 2006, p.19).

A autora, portanto, fala de uma espécie de pedagogia ilusória de igualdade, criticando essa observação e seus desdobramentos:

A igualdade de oportunidades é perversa, quando garante o acesso, por exemplo, à escola comum de pessoas com alguma deficiência de nascimento ou de pessoas que não têm a mesma possibilidade dos demais, por problemas alheios aos seus esforços, de passar pelo processo educacional em toda sua extensão. Mas não lhe assegura a permanência e o prosseguimento da escolaridade em todos os níveis de ensino. Mais um motivo para se firmar a necessidade de repensar e de se romper com o modelo educacional elitista de nossas escolas e de reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada. (MONTAAN, 2006, p. 20)

Partindo da igualdade abstrata, mencionada pela autora, é possível perceber as contradições e a distância sobre a educação inclusiva, assim como na visão da autora sobre uma escola elitista que só tem a igualdade como um discurso, e não como uma prática. Assim, a pedagogia da igualdade abstrata (teórica/ilusória) nega as diferenças que compõem a organização do cotidiano escolar.

Para que aconteça, de fato, a inclusão escolar, é necessário sair do campo da teoria e desenvolver na prática a igualdade de oportunidades equivalentes à capacidade de cada um, e

com isso, talvez, o discente tenha mais autonomia para desempenhar suas habilidades acadêmicas sem a pressão dos resultados fixos e iguais para todos. A igualdade de oportunidade faz com que todos tenham o ponto de partida, mas no decorrer do processo eles vão sendo avaliados pela sua evolução e não todos do mesmo modo. Para exemplificar, façamos um paralelo à aula de teatro, tendo um círculo como base, a roda é um espaço onde todos se olham, se sentem, e convivem independente de sua raça, cor, religião ou deficiência. No caso, onde cada um é parte integrante de um todo e tem seu papel na construção, uns talvez tenham maiores participações do que outros, mas todos são necessários para que o processo aconteça.

Pensando ainda em igualdade como um ponto de partida é que a Declaração de Salamanca, documento resultante da Conferência Mundial de Educação Especial, em que se reuniram representantes de oitenta e oito governos e vinte e cinco organizações internacionais na província de Salamanca, Espanha, entre os dias 7 a 10 de junho de 1994, trata a criança com Necessidade Educacional Especial, que por alguma razão tenham alguma dificuldade de aprendizagem. Em sua concepção, a pedagogia da educação especial deve estar voltada para a valorização das diferenças entre as crianças:

Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, consequentemente, à sociedade como um todo (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Partindo do pressuposto de que o ser humano é dotado de diferenças, de individualidades e que, em um ambiente escolar, todas essas variantes são bem visíveis, é difícil pensar em padronizar uma metodologia em que todos os alunos sejam obrigados a alcançar os mesmos objetivos, os mesmos coeficientes. Assim sendo, em minha prática de professora de teatro fui percebendo que algumas práticas facilitariam a participação e a integração dos estudantes de forma geral, em particular daqueles com NEE.

3.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando o ambiente em estudo (a unidade de ensino), foi possível perceber a necessidade de quantificar o ensino de todos e, em contrapartida, a excessiva exclusão daqueles que não conseguem alcançar a média, privando os discentes de serem participantes de desenvolver seu papel de estudante.

Todos somos diferentes, temos capacidades individuais, vivências, e um tempo próprio para processar e assimilar o que acontece em nosso meio. E seria mais inclusivo/igualitário e por que não dizer justo, observar a evolução de cada um segundo seu ponto de partida. Assim, um estudante que ao iniciar sua vida acadêmica tem ou não dificuldade de aprendizagem e de socialização, deve ser constantemente acompanhado e avaliado pela sua evolução e não apenas por uma prova objetiva, conclusiva e exclusiva. Sabe-se que nem sempre uma nota elevada significa a assimilação do conhecimento, da mesma forma que quem foi mal na mesma prova nem sempre significa que não tenha assimilado conhecimento algum.

O ser humano é muito subjetivo e a influência do ambiente pode ou não interferir em suas ações concretas. Por isso, é importante, sim, pensar na sistematização do conhecimento, na atribuição de notas, mas não pode deixar de lado a evolução individual, sua capacidade individual, seu ponto de partida. Assim como outros conhecimentos adquiridos no convívio familiar, social, entre outros. Em outras palavras, a educação de qualquer indivíduo depende do respeito mútuo às suas diferenças e às suas capacidades, tornando possível que todos façam parte do mesmo espaço para construir o conhecimento intelectual.

REFERÊNCIAS

BRASIL I. **Constituição federal de 1988** Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=430-constituicao-de-1988&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192> acesso em 15 de fevereiro de 2017

BRASIL II, **LEI Nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1996.**

Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf> acesso em 10 de março de 2017

BRASIL III, Presidência da república. **Lei N.º 8069** de 13 de julho de 1990. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_01.pdf> acesso em 10 de março de 2017

BRASIL IV. **PCN**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/artes.pdf>> acesso em 10 de março de 2017.

BRASIL V. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência 323.362.4 **Acessibilidade** — Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008. 264 p.: 21 cm.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL. Disponível em

<<file:///E:/Meus%20Documentos/Downloads/9842-28490-2-PB.pdf>> Acesso em 10 de abril de 17.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> acesso em 11 de março de 2017

DICIONARIO ONLINE DE PORTUGUES. Disponível em

<<https://www.dicio.com.br/igualdade/>> acesso em 10 de março de 2017.

DICIONÁRIO INFORMAL DE PORTUGUÊS. Disponível em

<<http://www.dicionarioinformal.com.br/excepcional/>> acesso em 03 de setembro de 2017

GIL, Marta. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA:** o que o professor tem a ver com isso?

coordenação; texto de apresentação do Prof. Hubert Alquéres. - São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Ashoka Brasil, 2005.

GONÇALVES, Mendes, Enicéia, **“Breve histórico da educação especial no Brasil”**,

Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, pp. 93-109.

HISTÓRIA, DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL, Disponível em:

<<http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/INCLUS%C3%83O-DEFICENCIA-E-EDUCA%C3%87%C3%83O-ESPECIAL.pdf>> Acesso em 09 de abril de 2017.

LARROSA, Jorge. **O ENSAIO E A ESCRITA ACADÊMICA.** Revista Educação & Realidade. V. 28, n. 2, 2003, pp. 101-115

_____. **OPERAÇÃO ENSAIO:** Sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. Revista Educação & Realidade. V. 29, n. 1, 2004, pp. 27-43.

MONTOAN, Maria Tereza Elgér. PRIETO, Rosangela Gavioli. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo. Summus, 103 p. 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão.** In: VIVARTA, Veet (coord.). *Mídia e deficiência.* Brasília: Andi/Fundação Banco do Brasil, 2003, p.160-165

ANEXOS

ANEXO A: PLANOS DE OFICINAS DA TURMA DO SEXTO ANO

1- Conhecendo o espaço.

- OBJETIVO: criar noção de espaço e tempo na interação com o outro.
- JOGOS: caminhada pelo espaço (normal, lento, rápido), uso dos planos (alto, médio e baixo).
- DESCRIÇÃO: os jogadores caminham e investigam o espaço, o tempo e a velocidade.
- INSTRUÇÕES: postura neutra, observar o espaço, caminhar lento, normal e rápido; deitar, sentar e ficar de pé.
- REGRAS: não pode falar durante o exercício, não pode desrespeitar o colega e não pode tocar no outro, exceto com o comando do jogo.
- AVALIAÇÃO: qual sua maior dificuldade em participar do jogo? Descreva sua melhor sensação durante o exercício.

2- Interagindo com o outro.

- OBJETIVO: quebrar a barreira do toque.
- JOGOS: modelar com três movimentos.
- DESCRIÇÃO: em dois círculos, um menor e outro maior, os jogadores estarão dispostos em duplas um olhando para o outro, os jogadores ganharão números, (1 e 2) e de acordo com o comando, o jogador terá que fazer três movimentos no corpo do outro (1. Na base, 2 no tronco ou eixo e 3 na cabeça). Após isso, não poderá mais mexer em sua estátua.
- INSTRUÇÕES: postura neutra, o número 1 será estátua e o 2 será o modelador. Ao iniciar, só fará três movimentos. Depois observe como ficou. Quando todos observarem trocarão de lugar, o 2 se tornará estátua e o 1 modelará.
- REGRAS: não pode falar durante o exercício, não pode desrespeitar o colega.
- AVALIAÇÃO: qual sua maior dificuldade em participar do jogo? Como é moldar o outro, observar suas mudanças?

3- Criando seu mundo

- OBJETIVO: conhecer a si mesmo.

- JOGOS: imagine.
- DESCRIÇÃO: os jogadores, deitados no chão, deverão imaginar de acordo com as instruções do professor-instrutor.
- INSTRUÇÕES: que todos se deitem de barriga para cima, corpo relaxado e fechando os olhos. Esvaziem suas mentes, imaginem.
- REGRAS: não pode falar durante o exercício, não levantar se não foi comandado.
- AVALIAÇÃO: Descreva o que você sentiu no período em que estava fazendo o exercício.

4- Movimentos em grupo

- OBJETIVO: criar e montar exercício cênico em grupo.
- JOGOS: corpo e movimento.
- DESCRIÇÃO: jogo dividido em três etapas: na primeira, os jogadores iniciam o jogo deitados no chão, ao som de música instrumental. A partir do comando, eles começam a se movimentar; iniciam com os pés; seguem pelas pernas e braços; após, tronco e cabeça. O movimento iniciado não pode parar, até que todo o corpo esteja em movimento. O próximo passo é usar os planos (baixo, médio e alto). Na segunda etapa, os jogadores, ainda se movimentando, irão se juntar com outros jogadores e continuarão os movimentos. Na terceira etapa, os grupos formados deverão criar movimentos a partir do exercício anterior usando fundo musical. Os outros grupos assistem, até que todos tenham apresentado.
- INSTRUÇÕES: todos se deitem de barriga para cima, corpo relaxado e fechando os olhos. Inicie o movimento. O movimento uma vez iniciado não pode parar. Use os planos baixo, médio e alto sem perder os movimentos, ainda com os movimentos, encontre outros jogadores e continue o exercício.
- REGRAS: não pode falar durante o exercício, não desrespeitar o colega, não pode tocar no outro.
- AVALIAÇÃO: O que é mais confortável para o grupo: encenação com fala ou apenas com movimentos corporais?

5- Uma princesa especial. (Conhecendo o texto)

- OBJETIVO: apresentar o texto-base da apresentação dessa turma, fazer uma leitura branca.

Parte 1:

- JOGO: caminhada com velocidades.
- DESCRIÇÃO: os jogadores caminham e investigam o espaço, o tempo e a velocidade.
- INSTRUÇÕES: postura neutra, observar o espaço, caminhar lento, normal e rápido.
- REGRAS: não pode falar durante o exercício, não pode desrespeitar o colega e não tocar no outro, exceto com o comando do jogo.

Parte 2:

- Leitura do texto com a turma em círculo.
- AVALIAÇÃO: Quais suas impressões sobre o texto?

OFICINAS 6 A 9 Uma princesa especial. (Ensaio)

- OBJETIVO: preparar o grupo para apresentação.

Parte 1:

- JOGO: caminhada com velocidades.
- DESCRIÇÃO: os jogadores caminham e investigam o espaço, o tempo e a velocidade.
- INSTRUÇÕES: postura neutra, observar o espaço, caminhar lento, normal e rápido.
- REGRAS: não pode falar durante o exercício, não pode desrespeitar o colega e não tocar no outro, exceto com o comando do jogo.

Parte 2:

- Ensaio.
- AVALIAÇÃO: O que precisa ser melhorado, quais as dificuldades encontradas no processo?

10 Uma princesa especial. (Apresentação)

- OBJETIVO: mostrar o resultado do trabalho em grupo para as outras turmas da escola, assim como a conscientização ao respeito às diferenças.
- DATA: 01/12/2017
- DURAÇÃO: 10 minutos
- PÚBLICO-ALVO: alunos do quinto ao nono ano.

ANEXO B: PLANOS DE OFICINAS DA TURMA DO OITAVO ANO.**1- Conhecendo o espaço. (Usando a concentração).**

- **OBJETIVO:** conhecendo a si/ noção de espaço.
- **JOGOS:** caminhada/ descobrindo a si mesmo
- **DESCRIÇÃO:** os jogadores deitados, fundo musical, a partir do comando, mentaliza-se cada parte do corpo, ainda sob o comando do instrutor do jogo, o jogador vai despertando parte de seu corpo e movimentando lentamente, até que todo o corpo seja despertado e aquecido. Após despertar, o corpo começará a levantar lentamente até ficar em pé, com a postura neutra. A partir do comando, caminhará e fará as pausas.
- **INSTRUÇÕES:** imagine cada parte de seu corpo, as mais escondidas, as que só você conhece. Comece a despertar as partes do corpo, dando início com os pés, seguidos das pernas, mãos, braços, até que todo o corpo esteja em movimento. Comece a levantar. De pé, fique de postura neutra, observe o espaço, caminhe, pare! Observe o outro, siga!
- **REGRAS:** não pode falar durante o exercício, não pode desrespeitar o colega e não pode tocar no outro, exceto com o comando do jogo.
- **AValiação:** o que é espaço cênico para você, qual sua maior dificuldade durante do jogo?

2- Continuando a caminhada

- **OBJETIVO:** Trabalhar em grupo.
- **JOGOS:** caminhada acompanhada.
- **DESCRIÇÃO:** esse jogo é a continuidade do jogo anterior, começam agora em pé, com a postura neutra caminhando pelo espaço. A partir do comando, formam duplas que começam a caminhar colados, em outro comando, as duplas se unem a outras duplas até que se forme um grupão, que deverá caminhar mantendo o espaço homogêneo.
- **INSTRUÇÕES:** postura neutra, caminha, pare, ache sua dupla.
- **REGRAS:** não pode falar durante o exercício, não desrespeitar o colega e nem tocar no outro.
- **AValiação:** Como é depender do outro para se locomover?

3- Interagindo com o outro.

- OBJETIVO: quebrar a barreira do toque.
- JOGOS: modelar com três movimentos.
- DESCRIÇÃO: em dois círculos, um menor e outro maior, os jogadores estarão dispostos em duplas, um olhando para o outro. Eles ganharão números (1 e 2) e, de acordo com o comando, o jogador terá que fazer três movimentos no corpo do outro (1. Na base, 2. no tronco ou eixo e 3. na cabeça). Após isso, não poderá mais mexer em sua estátua. Na segunda etapa, os modeladores se colocarão em um lado da sala e as estátuas deverão caminhar dessa mesma forma até seu parceiro.
- INSTRUÇÕES: postura neutra, o número 1 será estátua e o 2 será o modelador. Ao iniciar, só fará três movimentos. Depois, observe como ficou. Quando todos observarem, trocarão de lugar, o 2 se tornará estátua e o 1 modelará.
- REGRAS: não pode falar durante o exercício, não pode desrespeitar o colega.
- AVALIAÇÃO: como é moldar o outro? como é ser moldado? Comente sobre.

4- Brincando de cena

- OBJETIVO: observar a postura em cena.
- JOGOS: quem, onde e o quê?
- DESCRIÇÃO: em círculo, os jogadores caminharão trocando de lugar uns com os outros de acordo com o comando do professor instrutor. Em determinado momento, deve parar e os que ficarem dentro do círculo deverão criar uma cena a partir dos três comandos (quem/onde e o quê) escolhidos pelos outros jogadores fora do círculo, eles terão 5 minutos para executar.
- INSTRUÇÕES: troca de lugar, postura neutra, pare! Faça a cena.
- REGRAS: não pode falar durante o exercício, não pode desrespeitar o outro.
- AVALIAÇÃO: como é improvisar a partir das sugestões dos colegas, qual foi a maior dificuldade?

5- Um menino sonhador (Conhecendo o texto)

- OBJETIVO: apresentar o texto-base da apresentação da turma, fazer uma leitura branca.

Parte 1:

- JOGO: caminhada com velocidades.
- DESCRIÇÃO: os jogadores caminham e investigam o espaço, o tempo e a velocidade.
- INSTRUÇÕES: postura neutra, observar o espaço, caminhar lento, normal e rápido.
- REGRAS: não pode falar durante o exercício, não pode desrespeitar o colega e não pode tocar no outro, exceto com o comando do jogo.

Parte 2:

- Leitura do texto com a turma em círculo.
- AVALIAÇÃO: Quais suas impressões sobre o texto?

OFICINAS 6 A 9 Uma princesa especial. (Ensaio)

- OBJETIVO: preparar o grupo para apresentação.

Parte 1:

- JOGO: caminhada com velocidades.
- DESCRIÇÃO: os jogadores caminham e investigam o espaço, o tempo e a velocidade.
- INSTRUÇÕES: postura neutra, observar o espaço, caminhar lento, normal e rápido.
- REGRAS: não pode falar durante o exercício, não pode desrespeitar o colega e não pode tocar no outro, exceto com o comando do jogo.

Parte 2:

- Ensaio.
- AVALIAÇÃO: o que precisa ser melhorado, como está se sentindo ao fazer parte de um grupo em cena?

6- Uma princesa especial. (Apresentação)

- OBJETIVO: mostrar o resultado do trabalho em grupo para as outras turmas da escola, assim como a conscientização do respeito às diferenças.
- DATA: 01/12/2017.
- DURAÇÃO: 10 minutos.
- PÚBLICO ALVO: alunos do quinto ao nono ano.

ANEXO C: UMA PRINCESA ESPECIAL

AUTORA: Ana Claudia da silva¹⁹

PERSONAGENS:

PLANTA 1:

PLANTA 2:

PLANTA 3:

PLANTA 4:

PLANTAS:

PRINCESA:

ESCUDEIRO:

CONSELHEIRA:

VISH:

TOCADOR DE TROMBETA:

SERVO 1:

SERVOS 4:

LENHADOR:

CENA 1.

(CHEGAM EM UM BOSQUE CHEIO DE PLANTAS MÁGICAS)

INICIA-SE A CENA COM AS PLANTAS ACORDANDO E RECLAMANDO DA VIDA. [1 MÚSICA SININHO]

PLANTA 1: (espreguiçando) nossa! mas que calor é esse... parece até que estamos no deserto!!

PLANTA 2: affs!! Você só sabe reclamar!!!

PLANTA 3: é verdade... essa daí pensa o quê? Que somos plantas europeias....

¹⁹ Professora de teatro em exercício na unidade de ensino, autora do texto.
E-mail: anagrazy2.1@hotmail.com

PLANTA 1: Não, né, querida.... Mas como somos plantas belíssimas do serrado, poderíamos ter pelo menos um ventinho né!

PLANTA 4: do serrado sim... mas esqueceu que estamos no Tocantins... aqui, querida, o vento fez a curva antes de chegar...

PLANTA 1: nossa! Desse jeito não aguento... quero água

TODAS DÃO GARGALHADAS

PLANTA 2: Aproveita e fica caladinha porque vem chegando gente... vai que derrame umas gotinhas de água em você, senhora reclamona (COM O AR IRÔNICO)

PLANTA 1: rararara....

TODOS PARADOS ENTRA A PRINCESA E SEU FIEL ESCUDEIRO E SUA CONSELHEIRA

[2 ERA UMA VEZ]

PRINCESA: Cadê o reino? Acho q estamos perdidos.

CONSELHEIRA: estamos andando há dias... jamais encontraremos um reino tão justo quanto desejamos...(SENTA-SE AO LADO DAS PLANTAS)

PRINCESA: Não desejo muito... só quero um reino cheio de amor e que não exista preconceito, maldade.

CONSELHEIRA: tá bom... mas enquanto não acontece, vamos andar...

SAEM CAMINHANDO ENTRE AS PLANTAS.

[3 SININHO]

CENA 2.

PLANTA 2: gente do céu... é doida... só pode!

TODAS: É... só pode!!

PLANTA 3: mal sabe ela que por essas terras tem um ser malvado...

PLANTA 4: que nem o nome pode ser pronunciado...

TODAS COM MEDO

(4 SOM DE TROMBETAS...ANUNCIA A ENTRADA)

SERVO 1: todos de pé para receber o... magnânimo... o poderoso... o maior dos maiores... senhor do mal... mais conhecido como VISH....

ENTRA O VISH. TODO CHEIO DE MARRA SE ACHANDO E SEUS SERVOS ATRÁS

[5 TENEBROSA]

VISH: (OLHA PARA OS LADOS E VÊ AS PLANTAS BONITAS E CHEIAS DE VIDA CHAMA SEU SERVO LENHADOR) essas plantas estão ofuscando meu brilho... quero que cortem todas quando eu sair daqui!

LENHADOR: (SEM QUERER ATENDER) mas... mas senhor... essas árvores são necessárias... não podemos ficar sem elas...

VISH: (ZANGADO) ousas contestar uma ordem minha? Pois bem... se não cortar, você e essas árvores serão exterminadas do meu reino.

LENHADOR: Pedindo com tanto jeitinho... pode deixar que não vai sobrar uma! Vou buscar o machado... com sua licença...

VISH: Toda... e não demore... (OLHA PRO SERVO) Vamos... não quero mais olhar pra essas árvores feias...

TODOS SAEM

6 TERROR

CENA 3.

AS ÁRVORES ALVOROÇADAS COMECAM A FALAR UMAS COM AS OUTRAS... E AGORA O QUE SERÁ DE NÓS... VOLTA O LENHADOR.

LENHADOR: Oh! senhor maldoso... ele nem sequer quis ver as plantas... saber suas necessidades ou o que elas podem fazer de bom... se tivesse outro jeito. (FAZ COMO SE FOSSE CORTAR)

ENTRA A PRINCESA E SEUS SERVOS

PRINCESA: pare! Você não pode fazer isso!

LENHADOR: eu sei... mas se eu não fizer eu morro.

PRINCESA: ninguém vai morrer aqui!

CONSELHEIRA: Quem quer fazer essa maldade?

LENHADOR: alguém cujo nome nem posso pronunciar.

PRINCESA: Pois chame ele... vamos resolver essa história agora.

LENHADOR SAI CORRENDO E VOLTA COM VISH E SEUS SERVOS.

VISH: quem ousa desafiar minhas ordens?

PRINCESA: Eu mesma!

CONSELHEIRA: sim...ela.. a princesa da esperança... o ser mais amável que já conheci

VISH: (GARGALHADAS) não quero saber... não me interessa conhecer ninguém

PRINCESA: por isso quer derrubar as árvores?

VISH: Por que mesmo?

CONSELHEIRA: Porque é um mal-amado... sem coração e não gosta de conhecer... pra saber como são as pessoas ou os seres da floresta.

PRINCESA: Isso mesmo.

VISH: Não ligo mesmo e vou expulsar vocês daqui... (GRITANDO) servos peguem-nos!

(SEU FIEL ESCUDEIRO TOMA A FRENTE E DERROTA TODOS)

[7 LUTAS]

VISH: como conseguiu? Eu tinha muitos e você era apenas um!

CONSELHEIRA: Porque o amor... a compreensão vence qualquer manifestação de ódio e preconceitos!

VISH: É... (DE JOELHO) eu errei e perdi... agora sou seu servo.. faça o que quiser

PRINCESA: (PEGA NAS MÃOS E LEVANTA) não! Você não é meu servo... quero que seja meu amigo.

CONSELHEIRA: e que você não julgue as pessoas ou as criaturas pelo que você vê... mas que possa conhecer... sem preconceitos e maldades....

O MENINO SONHADOR

AUTORA: Ana Claudia da Silva

PERSONAGENS:

NARRADOR:

JOÃO:

MARIA:

GÊNIO:

BAILARINA:

SOLDADINHO DE CHUMBO:

SOLDADO 1

SOLDADO 2

MENINO:

NARRADOR: EM UM MUNDO CHEIO DE PRESSAS, CONFLITOS E INDIVIDUALISMOS HÁ UM LUGAR DIFERENTE, ONDE OS SONHOS PODEM SIM SE TORNAR REALIDADE E AS DIFERENÇAS ENTRE AS PESSOAS SÃO APENAS NA APARÊNCIA, NÃO NAS AÇÕES.

MÚSICA ALECRIM

(LUZES ACENDEM, AO MEIO DO PALCO UM MENINO DEITADO E DO SEU LADO UMA CADEIRA COM UMA MOCHILA E A ROUPA AO LADO)

JOÃO: (COMEÇA A DESPERTAR, ESPREGUIÇA, OLHA PARA OS LADOS E COMEÇA A SE VESTIR- CAMISA, SAPATOS, ÓCULOS... E VAI SENTAR NA CADEIRA DE RODAS E SAI PARA IR À ESCOLA)

NARRADOR: NA ESCOLA, JOÃO É UM MENINO DEDICADO, EMBORA ELE SEJA UM CARRA MUITO INTELIGENTE, NÃO CONSEGUE ACOMPANHAR O RITMO DOS DEMAIS. ASSIM, JOÃO, PARA COMPENSAR SUAS DIFICULDADES, ELE IMAGINAVA QUE TINHA UM GÊNIO COM SUPER PODERES E QUANDO ELE

ESTAVA MUITO... MAS MUITO SOZINHO E DEIXADO DE LADO CHAMAVA O GÊNIO PARA SOCORRÊ-LO. ASSIM, ELE PODERIA PARAR O TEMPO OU ATÉ MESMO FAZER ALGUMAS TRAVESSURAS...

(VÁRIAS PESSOAS CAMINHANDO PELO ESPAÇO, POSTURA NEUTRA, TODOS COM CADERNOS NAS MÃOS, JOÃO COMEÇA A ANDAR NO MEIO DELES EM BUSCA DE ALGUÉM PARA CONVERSAR, MAS NINGUÉM DÁ ATENÇÃO. ELE CHAMA SEU GÊNIO)

GÊNIO: chamou... aqui estou.... Peça e eu atenderei!

JOÃO: Quero que todos virem estátuas.

GÊNIO: Seu desejo é uma ordem! (Batem palmas e todos param)

MÚSICA: AQUARELA

(JOÃO DESCE DA CADEIRA E COMEÇA A BRINCAR COM AS PESSOAS PARADAS. ELE MOLDA ELAS DE FORMAS ENGRAÇADAS. AO CONCLUIR, ELE PEDE AO GÊNIO PARA DESCONGELÁ-LOS)

GÊNIO: Seu pedido é uma ordem (BATE 2 PALMAS E TODOS VOLTAM A CAMINHAR NA FORMA QUE ELAS FORAM COLOCADOS)

JOÃO: Nossa... todos estão diferentes e parecidos comigo...

GÊNIO: Qual seu novo desejo?

JOÃO: Hum... pode desfazer tudo... acho que agora eles irão perceber as pessoas ao seu redor.

GÊNIO: Seu desejo é uma ordem (BATE 2 PALMAS E TODOS VOLTAM AO NORMAL, UM OLHA PARA O OUTRO, SE TOCAM, CONTINUAM A ANDAR ATÉ QUE TODOS TENHAM SAÍDO DE CENA)

NARRADOR: JOÃO TINHA UM SONHO, ELE SONHAVA COM UM MUNDO ONDE TODOS PODERIAM SER LIVRES PARA SER DO SEU JEITO, SEM PRECONCEITOS OU ÓDIOS, E NAQUELE MOMENTO, AO OLHAR TODAS AQUELAS PESSOAS SAINDO, ELE SE ENTRISTECIA PORQUE NINGUÉM FALAVA COM ELE...

(JOÃO, CABISBAXO, PEGA UM LIVRO EM SUA MOCHILA E ENQUANTO ELE TENTA PEGAR, ENTRA UMA PESSOA QUE PRONTAMENTE O AJUDA)

MARIA: deixa que te ajudo (PEGANDO O LIVRO DA BOLSA)...

JOÃO: (ESPANTADO, AGRADESCE) obrigado

MARIA: Não tem de quê... mas deixa eu me apresentar: sou Maria, sou nova aqui, posso ficar com você aqui?

JOÃO: Pode, sim

MARIA: Livro legal, posso ler pra você?

JOÃO: Adoraria.

(MARIA ABRE O LIVRO E LÊ O TÍTULO)

MARIA: soldadinho de chumbo! (ADMIRADA) Nossa deve ser uma ótima história, vamos à leitura.... Era uma vez um menino que ganhou uma caixa cheia de soldadinhos feitos de chumbo

(MÚSICA.... APARECEM OS SOLDADOS MARCHANDO E O SOLDADINHO POR ÚLTIMO PULANDO PARA ACOMPANHAR OS DEMAIS, NO MEIO TODOS PARAM E O SOLDADINHO BATE NOS DEMAIS)

SOLDADO 1: presta atenção, oh aleijadinhos (todos riem)

SOLDADINHO DE CHUMBO: desculpa, não vi....

SOLDADO 1: além de manco, cego agora

SOLDADO 2: calma... ele só tropeçou, vamos continuar ...

(TODOS SAEM E O SOLDADINHO FICA CABISBAIXO, TRISTE PORQUE TODOS RIRAM DELE)

(ENTRA UMA BAILARINA DANÇANDO, MUITO ALEGRE, OBSERVA O SOLDADO TRISTE)

BAILARINA: O que foi, soldado? Por que está triste?

SOLDADINHO DE CHUMBO: eu não faço nada direito, sou um desastre, por isso ninguém gosta de mim...

BAILARINA: não fale assim, todos somos diferentes, mas importantes.

SOLDADINHO DE CHUMBO: importante? Sou um brinquedo quebrado, ninguém sente minha falta....meus companheiros foram embora e meu dono nem veio me procurar (TRISTE)

BAILARINA: (ABRAÇANDO O SOLDADINHO) você está enganado, tenho certeza de que sua criança está à sua procura e bem triste porque não te encontra...

SOLDADINHO DE CHUMBO: (ESAIANDO UM SORRISO) será... nossa, sinto muita falta de brincar com ele...sabe...quando ele me colocava de sentinela, eu era o soldado escolhido para isso...

BAILARINA: tá vendo? Você é especial... e seria muito bom se voltasse para casa...

(PENSATIVA) hum... que tal procurarmos seu dono....

SOLDADINHO DE CHUMBO: (EUFÓRICO) Boa ideia... não vejo a hora de encontrá-lo

BAILARINA: Então vamos.. eu te ajudo

SOLDADINHO DE CHUMBO: muito obrigado! Mas antes de irmos, gostaria de saber uma coisa...

BAILARINA: (SEM ENTENDER) o que você quer saber?

SOLDADINHO DE CHUMBO: de onde você veio? E por que você está me ajudando?

(DESCONFIADO) Não que eu esteja reclamando....

BAILARINA: Ah.... eu venho de um lindo castelo onde minha criança me ensinou que o mais importante é compartilhar a alegria... ajudar a quem precisa... mas vamos procurar sua criança... está ficando tarde..

SOLDADINHO DE CHUMBO: Verdade.... vamos...

(OS DOIS SAEM... LUZES APAGAM)

ENTRA UM MENINO CHAMANDO DESESPERADO PELO SOLDADINHO

MENINO: Soldadinho... cadê você... aparece... (TRISTE, ELE SENTA E COMEÇA A CHORAR)

ENTRA O SOLDADINHO E A BAILARINA

SOLDADINHO: (EUFÓRICO) menino... que bom que te encontrei!

MENINO: Soldadinho.... que bom que te encontrei... já não sabia mais o que fazer...

(ABRAÇANDO) quem é sua amiga?

SOLDADINHO: Essa é a bailarina... ela quem me ajudou a te encontrar...

MENINO: muito obrigado...

MARIA: depois que o menino encontrou seu soldado, voltou para casa onde continuou brincando, mas agora ele toma muito cuidado para não perder novamente.... a bailarina voltou para o castelo e continuou dançando nos mais belos lugares do mundo... agora ela mantém contato com o soldadinho via redes sociais e de vez em quando saem para curtir a amizade.

JOÃO: Nossa! Não sabia que esse livro era tão legal!

MARIA: É sim... mas esta história me faz pensar em uma coisa...

JOÃO: O quê?

MARIA: Que todos são especiais... mesmo que não sejam iguais se houver amizade... e disposição para ajudar a todos

JOÃO: verdade... que bom que te conheci...

MARIA: Esse é o início de uma grande amizade...

ELES SAEM RINDO E CONVERSANDO...

NARRADOR: JOÃO ESQUECE UM POUCO O SEU MUNDO IMAGINÁRIO E COMEÇA A SE DIVERTIR COM SUA NOVA AMIGA... A PARTIR DESSE DIA, ELE CONSEGUIU VER O MUNDO COM OUTROS OLHOS...

GÊNIO: (FOI ESQUECIDO E QUANDO PERCEBE SAI CORRENDO ATRÁS DOS DOIS)

João... volte aqui... não é porque você tem uma amiga que vai me esquecer, né... (SAI CORRENDO)