



Universidade de Brasília

Prof-Artes
Mestrado Profissional em Artes

**Instituto de Artes – IdA
PPG PROFARTES/UnB**

**O FAZER CÊNICO NO CENTRO DE ENSINO ESPECIAL:
POSSIBILIDADES DE CRIAÇÃO COM OS JOGOS DRAMÁTICOS E COM
OS JOGOS TEATRAIS**

PEDRO HENRIQUE FERREIRA DA SILVA

**Brasília
2020**



Universidade de Brasília

Prof-Artes
Mestrado Profissional em Artes

**Instituto de Artes – IdA
PPG PROFARTES/UnB**

**O FAZER CÊNICO NO CENTRO DE ENSINO ESPECIAL:
POSSIBILIDADES DE CRIAÇÃO COM OS JOGOS DRAMÁTICOS E COM
OS JOGOS TEATRAIS**

PEDRO HENRIQUE FERREIRA DA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Prof-Artes da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre, sob a orientação do Prof. Dr. José Mauro Barbosa Ribeiro.

**Brasília
2020**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com
os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Sf

SILVA, Pedro Henrique Ferreira da

O FAZER CÊNICO NO CENTRO DE ENSINO ESPECIAL:
POSSIBILIDADES DE CRIAÇÃO COM OS JOGOS DRAMÁTICOS E COM OS
JOGOS TEATRAIS / Pedro Henrique Ferreira da SILVA;
orientador José Mauro Barbosa Ribeiro. -- Brasília, 2020.

86 p.

1. Ensino de teatro;. 2. Educação especial;. 3. Jogo
dramático;. 4. Jogo teatral;. 5. Processos de criação.. I.
Barbosa Ribeiro, José Mauro , orient. II. Título.

PEDRO HENRIQUE FERREIRA DA SILVA

**O FAZER CÊNICO NO CENTRO DE ENSINO ESPECIAL:
POSSIBILIDADES DE CRIAÇÃO COM OS JOGOS DRAMÁTICOS E COM
OS JOGOS TEATRAIS**

BANCA EXAMINADORA

Dr. José Mauro Barbosa Ribeiro
Instituto de Artes da Universidade de Brasília – UnB
Orientador

Dr. Jorge das Graças Veloso
Instituto de Artes da Universidade de Brasília – UnB
Examinador interno

Dr^a. Leda Maria de Barros Guimarães
Universidade Federal de Goiás – UFG
Examinador externo

**Brasília
2020**

AGRADECIMENTOS

A rota de trabalho e experimentações percorrida até aqui foi prazerosa e contou com apoios fundamentais, sem os quais este trabalho não seria possível. Foi, também, árdua e com muitos pedregulhos. Em todos esses momentos, tenho grandes agradecimentos para fazer: agradeço a colegas de jornadas; a professores e mestres que me ajudaram a percorrer um caminho de sensibilidade e criatividade; a familiares que acreditaram na escolha de ser professor e me mantiveram nesse caminho. Enfim, a lista aqui possível é imensa e o medo de não citar alguém e sua contribuição é enorme.

A Aline Sales, pela companhia, apoio e confiança; pelo afago na desesperança; pelos cuidados e pelas inúmeras e pacientes indicações, leituras e observações nesta pesquisa.

Aos colegas de curso, pois também apoiaram e sustentaram os estudos em momentos delicados. Muito bom termos seguido os mesmos trilhos, Ariane Fernandes e José Nildo.

Aos gestores da Unidade de Ensino na qual a pesquisa se deu, o Centro de Ensino Especial 01 do Gama, pela confiança e apoio no dia a dia do trabalho pedagógico, tendo a certeza de que a arte pode ser o instrumento pelo qual é possível romper barreiras e limites: Adelmo Albuquerque, Zulene e Aline Batista. Obrigado, também, pela presteza e agilidade nos retornos nas demandas da pesquisa, sejam elas entrevistas, fotos ou vídeos. Aos professores Marcionília; Gabriela; Patrícia Alves; Júlia; Carla; Ana Paula; Leiliane. Obrigado aos retornos e observações da Amanda, monitora na UE, sempre atenta às necessidades e à linguagem verbal e não verbal dos alunos.

Por fim, e não menos importante, agradeço aos alunos, que, com prazer e curiosidade, diariamente traziam, cada um a seu modo diferente de viver e ver a vida, perguntas e questionamentos que me alimentavam mais e mais a buscar possibilidades artísticas. Foram eles, ainda, que me ajudaram a enxergar a importância do fazer teatral na escola; e não somente isso – mas a importância e as possibilidades do fazer artístico e criativo no ambiente escolar.

A todos esses, e a tantos mais, meu imenso agradecimento e uma grande emanção de gratidão.

RESUMO

A presente pesquisa é uma análise de três anos de experimentações com a linguagem cênica, junto com alunos deficientes intelectuais das Oficinas Pedagógicas do Centro de Ensino Especial 01 do Gama. Buscou-se identificar o impacto do ensino de teatro na educação especial, com experimentação de jogos dramáticos, jogos teatrais, contações de histórias e a criação de montagens cênicas com alunos matriculados na Unidade de Ensino (UE), utilizando autores como Peter Slade, Augusto Boal e Viola Spolin para a execução de tais ações. A importância da criação de narrativas, dos exercícios de memória e imaginação no fazer cênico foram exploradas. Entrevistas realizadas com os professores e demais envolvidos no processo pedagógico apontam possibilidades às questões centrais da pesquisa, como autonomia, cooperação e colaboração no processo de criação cênica.

Palavras-chave: ensino de teatro; educação especial; jogo dramático; jogo teatral; processos de criação.

ABSTRACT

The presented research is an analysis of three years of experiments using the scenic language, along with intellectually disabled students from the Pedagogical Workshops of the Special Education Center 01 from Gama. It was aimed to identify the impact of theater education on special education, with drama game experimentations, theatrical games, storytelling and the creation of scenic montages with students enrolled in the Teaching Unit (Unidade de Ensino - UE), using authors such as Peter Slade, Augusto Boal and Viola Spolin for the execution of the respective actions. The importance of creation narratives, memory and imagination exercises in the act have been explored. Interviews conducted with teachers and others in charge in the pedagogical process indicate possibilities to the central research questions, such as autonomy, cooperation and collaboration in the scenic creation process.

Keywords: theater education; special education; drama game; theatrical games; creation process.

LISTA DE IMAGENS

- Imagem 1** – Contação de história "Mula sem cabeça". Interpretação do personagem médico, explorando improvisações com o narrador.....47
- Imagem 2** – Contação de história "Mula sem cabeça". Interpretação do personagem filha do médico, explorando improvisações com o narrador.....48
- Imagem 3** – Contação de história "A cobra grande". Relação do espectador com o narrador, improviso e manipulação com materialidades.....50
- Imagem 4** – Contação de história "A cobra grande". Relação do espectador com o narrador, improviso e manipulação com materialidades.....51
- Imagem 5** – Contação de história "A cobra grande". Relação do espectador com o narrador, improviso e manipulação com materialidades.....52
- Imagem 6** – Montagem cênica de "Iara e o rio sem peixes", criação coletiva. Exploração de diferentes tons musculares. Na imagem, Iara e os pescadores.....54
- Imagem 7** – Adaptação de "Como nascem as estrelas", de Clarice Lispector, demonstrando a utilização de lanternas após a transformação dos curumins, as crianças indígenas, em estrelas.....58
- Imagem 8** – Adaptação de "Como nascem as estrelas", de Clarice Lispector, demonstrando o uso de arcos e flechas e criação de climas da história (guerra, atenção, cuidado e fuga).....59
- Imagens 9 e 10** – Adaptação de "Como nascem as estrelas", de Clarice Lispector. Exploração de tons musculares e sentimentos como medo, desespero e agonia..60
- Imagem 11** – Montagem cênica de "Iara e o rio sem peixes", criação coletiva. O coro de peixes no rio poluído e os pescadores.....61
- Imagem 12** – Montagem cênica de "Iara e o rio sem peixes", criação coletiva. Exploração de materialidades: jacaré manipulado por quatro atores.....62
- Imagem 13** – Montagem cênica de "Iara e o rio sem peixes", criação coletiva. Exploração de diversos tons musculares, a dança dos robôs.....63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Funcionários e auxiliares do processo pedagógico.....	21
Tabela 2 – Atendimentos e quantidade de alunos.....	22
Tabela 3 – Comportamentos e habilidades.....	33

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	11
2.	O LOCAL E O PESQUISADOR.....	15
2.1	A JORNADA RUMO À EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	15
2.2	ETNOGRAFIA ESCOLAR: O CENTRO DE ENSINO ESPECIAL 01 DO GAMA.....	22
3.	NORTEADORES DO TRABALHO PEDAGÓGICO: REDES DE ATIVIDADES EXPRESSIVAS.....	28
3.1	APORTES LEGAIS E O ENSINO DE TEATRO NO ENSINO ESPECIAL.....	29
4.	TEATRO NA ESCOLA ESPECIAL: O FAZER CÊNICO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.....	38
4.1	JOGO DRAMÁTICO, IMAGINAÇÃO E MEMÓRIA.....	40
4.2	EXERCÍCIOS E JOGOS TEATRAIS.....	42
5.	INTERVENÇÕES CÊNICAS E SEUS DESDOBRAMENTOS.....	46
5.1	CONTAÇÕES DE HISTÓRIAS	46
5.1.1	MULA SEM CABEÇA.....	48
5.1.2	COBRA GRANDE.....	50
5.2	MONTAGENS CÊNICAS.....	54
5.2.1	COMO NASCEM AS ESTRELAS.....	59
5.2.2	IARA E O RIO SEM PEIXES.....	62
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66

1 INTRODUÇÃO

O teatro no ambiente escolar é um tema um tanto singular. A educação, em suas práticas tradicionais, e a arte podem nos parecer controversas. O teatro, uma das linguagens artísticas, se apresenta – através dos sentidos, intuições e ações – como um instrumento possível de observação do mundo, de sua releitura, tradução e potenciais propostas de transformação. A atitude artística requer, para que isso ocorra, o questionamento, uma vez que coloca em xeque a cultura estabelecida.

Por outro lado, nos seus fundamentos tradicionais, a educação tem se caracterizado como um instrumento de controle, adequação e domesticação social através dos tempos. Como primeiro exemplo desse aspecto na história do Brasil, temos o teatro jesuítico, que, sob o comando da Ordem dos Jesuítas, elaborou inúmeras obras objetivando catequizar sob os preceitos católicos os povos originários aqui encontrados, e advertir os colonos portugueses que nesta terra chegaram quando a seus comportamentos e conduta nessa nova terra (CACCIAGLIA, 1986; HELIODORA, 2008). Percebe-se, hoje, em um momento difícil para a área das humanidades no País, uma onda que enaltece a produção, aquele que faz, que, ao sair da escola, está apto para adentrar no ambiente competitivo do mercado do trabalho, esquecendo-se de aspectos humanos que são de extrema relevância para o indivíduo, como a sensibilidade e a criatividade, por exemplo.

Desenvolvendo o raciocínio acima, levanto, ainda, outro aspecto: é necessário evitar que as relações do fazer teatral na escola banalizem o fazer artístico, uma vez que esta passa a considerar o fazer artístico como um elemento de relaxamento e descontração no ambiente escolar, desconsiderando o seu potencial para o desenvolvimento humano e a sua história, minimizando, assim, suas possibilidades para uma formação de qualidade. A pergunta central sobre esse questionamento é a seguinte: é importante mostrar o fruto do trabalho artístico teatral, como uma peça de teatro ou uma leitura dramática? As bases legais do componente curricular Artes para as escolas públicas do Brasil evidenciam que o mais importante para o ensino de artes é o processo, a experiência artística – pois é no percurso do fazer artístico que ocorre a aprendizagem.

Alguns questionamentos advindos dessa percepção se apresentam como desafios na presente pesquisa:

- Qual a importância do ensino de teatro nos processos educacionais?
- Como lidar com o universo do sensível, da autoestima, da sensação de pertencimento, da falta de afeto, entre outros?
- Como lidar com os aspectos da linguagem teatral em se tratando do público especial, procurando potencializar suas expressões sociais e individuais?
- Como unir os aspectos relevantes e socialmente importantes para a comunicação do indivíduo sem simplesmente enquadrá-lo numa ordem estabelecida?

No que diz respeito à Educação Especial, percebemos que ainda há uma disparidade entre as práticas educacionais que visam a inclusão de sujeitos com necessidades educativas especiais e as intenções contidas nos documentos legais que sustentam o ensino inclusivo no contexto escolar. Nesse sentido, é necessário pensar estratégias pedagógicas e meios que incluam a todos. Já estivemos mais distantes da realidade que hoje encontramos, e faz-se necessário mantermos as buscas e os meios legais para aumentarmos a acessibilidade da pessoa com deficiência (PCD) em todos os estratos da sociedade. Conforme o pensamento de Canclini (1984), é importante criar possibilidades para que os meios de produção estética sejam acessíveis a todos, assim como seus mecanismos de produção, desnudando a percepção errônea de que a arte é hermética e destinada a poucos.

Encontramos, também, eco na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quando esta afirma que “a aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos e alunas sejam protagonistas e criadores” (MEC/BRASIL, 2017, p.189). Ou seja, é importante a criação de estruturas sociais e políticas que possibilitem a inserção e atuação de indivíduos na sociedade como um todo.

Partindo dessas questões e pensamentos contidos nas análises dos autores acima, a presente pesquisa se insere na tentativa de apontar caminhos artísticos e pedagógicos que reforcem as qualidades e potencialidades desse indivíduo: o indivíduo com deficiência. No entanto, as deficiências, aqui, diferentemente de tantos outros tratados, são principalmente intelectuais, enfocando sujeitos da

aprendizagem para os quais é adotado o currículo funcional preconizado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF).

Busquei construir e desenvolver narrativas individuais e coletivas, além dos jogos teatrais dramáticos. Explorei, assim, as corporeidades, as materialidades da cena (corpo; voz; adereço; cenário; figurino; sonorização; entre outros), apontando algumas questões sobre a criação, as relações estabelecidas em jogo e os significados emitidos pelo conjunto das atividades.

Durante a análise da pesquisa, trarei imagens da prática na escola e das apresentações realizadas, a fim de melhor elucidar a percepção desta. Anexados, encontramos alguns depoimentos dos professores, assim como os textos e endereços eletrônicos referentes às práticas aqui descritas.

Definidas, assim, as premissas; os objetivos; as justificativas; e metodologias do trabalho, identifico no primeiro capítulo – em uma narrativa muito pessoal e intrínseca à visão que este pesquisador construiu sobre seu objeto de estudo – o caminho do pesquisador como docente, e como esse caminho o levou à Educação Especial. Neste recorte, também farei um diagnóstico dos sujeitos envolvidos na pesquisa – quais sejam: alunos e alunas, professores, monitores e comunidade escolar –, além de elucidar as relações dos alunos e alunas com os demais agentes educativos do Centro de Ensino Especial 01 do Gama (professores, monitores, apoiadores, educadores sociais, psicólogos, entre outros).

No segundo capítulo, apresentarei uma análise dos documentos legais que regem a Educação Especial no País e como eles reverberam no ensino de teatro na Educação Especial. Assim, analisei a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e o Currículo em Movimento da Educação Básica, buscando criar uma série de apoios que possam levar ao ato expressivo cênico, na procura por identificar seus aspectos artísticos e pedagógicos e como essa relação entre ambos se estabelece.

No terceiro capítulo, mergulharei nas bases metodológicas da pesquisa, quais sejam: os jogos dramáticos como ferramentas de estimulação da imaginação e da relação com o outro; e os jogos teatrais como ferramentas de expressão artística. Através desses elementos, a relação de prazer, colaboração, o desenvolvimento das relações interpessoais e a preparação para o ato expressivo foram levados à cabo, potencializando comportamentos até então pouco evidenciados ou trabalhados de

forma direcionada (a exemplo de cooperação, companheirismo, autonomia) junto aos participantes da pesquisa.

No quarto e último capítulo, a título de conclusão, analisei as intervenções cênicas e seus desdobramentos em dois seguimentos: as contações de histórias realizadas com os alunos e alunas; e as montagens cênicas realizadas por eles. Busca-se, finalmente, desnudar os desdobramentos de tais atividades para que seja possível, à medida que se executa o “fazer artístico”, alcançar objetivos tanto teatrais como pedagógicos.

Ao analisar a importância do ensino do teatro na Educação Especial, criamos caminhos expressivos utilizando, metodologicamente, os jogos dramáticos e os jogos teatrais, possibilitando a consciência corporal e a consciência em cena, com seus pares e com o público. Dessa forma, utilizando esses recursos metodológicos, possibilitamos a conexão entre o fazer teatral e os sentidos emitidos pelo corpo, gerando no aluno ou na aluna a sensação de pertencimento ao ato artístico e ao fazer teatral, impregnando de sentido as ações realizadas nos exercícios cênicos.

Assim, na lida com jogos, brincadeiras, dramatizações e contações de histórias, nasce o eixo metodológico e conceitual “Processo de ensino-aprendizagem e criação em artes”, uma das linhas de pesquisa pelo Mestrado Profissional de Artes (Prof-Artes).

2 O LOCAL E O PESQUISADOR

Antes de todo ou qualquer passo nesse universo particular da Educação Especial, é necessário clarificar quais são os agentes da presente pesquisa. Seguindo tais passos, será possível, mais à frente, mergulhar em tópicos particulares da lida com os alunos e alunas com deficiências.

Dessa forma, irei percorrer uma infância e adolescência nas quais os primeiros contatos com o fazer teatral se deram; e, logo mais, perceberemos os primeiros passos de uma escola com o fazer teatral tendo como regente um professor de artes cênicas.

2.1 A jornada rumo à Educação Especial

Os caminhos por meio das artes cênicas que nos levaram à educação e, especificamente, à Educação Especial foram inúmeros. Tive a oportunidade de experimentar manipulação de bonecos; grupos escolares de teatro; experiências poéticas em espaços alternativos e inusitados; contações de histórias; processos acadêmicos; e ainda atuando como professor em cursinhos pré-vestibulares; escolas particulares espalhadas por todo o Distrito Federal.

Assim, para que seja possível elucidar os caminhos tão particulares percorridos durante minha jornada, peço licença à tradição acadêmica. Farei, aqui, as colocações de forma pessoal, mostrando minha jornada peculiar e particular até o momento no qual começo a atuar como professor de teatro da Educação Especial.

Os processos e experiências vividos foram, por vezes, conturbados e frustrantes, difíceis e árduos, mas também repleto de prazeres. Neste caminho, descobri amigos que gostaria de carregar por toda a vida. Tive, também, o prazer de ser aluno ou aluna de professores que foram, para além de seus títulos acadêmicos, verdadeiros mestres – em alguns, almejei ver-me refletido; e, com outros, aprendi o que e como não se deve fazer.

Embora o tempo tenha passado, e as lembranças estejam cobertas por diferentes filtros, tentarei reproduzir os momentos mais relevantes dessa jornada.

Nos passados anos 1990, na região administrativa do Gama/Distrito Federal, na Escola Classe 06 do Gama, em certo evento daqueles projetados para que os pais e a comunidade escolar pudessem ver seus filhos expondo algum tipo de

trabalho artístico, a professora planejou o momento dos seus alunos e alunas como sendo uma peça teatral. Ao ouvir tal anúncio, o presente pesquisador estremeceu, mas logo ela disse que seria um “teatro de fantoches” – o que muito me acalmou, visto que, à época, um garoto franzino como eu não se sentia seguro para se expor ao público.

Era uma história simples, na qual um personagem fazia uma jornada a cavalo para um resgate e, durante esse trajeto, ele se deparava com alguns desafios. Toda a preparação fora feita pela turma. Durante uma semana, nos debruçamos sobre a pintura do cenário e ensaios depois da leitura de um texto-base, improvisando um pouco e ensaiando com as mãos vazias (pois usaríamos fantoches, que chegariam no dia da apresentação).

Em um dos últimos dias de preparação, um incidente nos preparou para a grande frustração que viria a seguir. Em um determinado momento, e ainda hoje um motivo desconhecido, observamos que toda a escola estava alvoroçada com a preparação de tal evento quando, sem que percebêssemos, a professora regente, que nos era muito admirada, se exaltou com toda a turma e pôs-se a vociferar uma série de palavras de ordem, as quais diminuía o trabalho árduo daquele grupo de 25 ou 30 alunos e alunas.

No então chamado “O grande dia”, com toda a comunidade posta no pátio da escola, ruídos da plateia e as ansiedades vibrantes de toda e qualquer estreia, inúmeras apresentações foram realizadas. Foi possível observar não somente as ansiedades, mas também as insatisfações de alguns colegas (aqueles com os quais eu corria durante o recreio, brincava na rua ou andava de bicicleta na praça em frente à escola); era como se eles não se sentissem à vontade de forma alguma em fazer aquela atividade, embora os visse, já na época, confortáveis com algumas outras atividade típicas de outras áreas do conhecimento como xadrez, quebra-cabeça, caça-palavras, futebol, vôlei, entre outros. Pois bem, era chegado, então, o momento no qual a turma faria a tal apresentação com fantoches (que, de fato, chegaram no dia da apresentação), e a professora apresentou-nos o texto escrito com o que tínhamos que falar para evitar erros (o que soou estranho, pois aquilo era absolutamente novo e, hoje, penso que esses vetores eram possivelmente lampejos de um tremendo fracasso e de uma grande bola de neve, gerando um efeito catastrófico).

Começamos a apresentação, que duraria não mais que dez minutos, e, logo nos primeiros enlaces da trama, a dificuldade de todos os alunos e alunas em manipular, ao mesmo tempo, os textos em uma de suas mãos e os bonecos na outra foi tão grande que todos os colegas se perderam e erraram suas falas. Foi uma tremenda confusão. Ao fim, a professora nos disse, atrás do cenário, que iria ler a história e nós manipularíamos os fantoches. Seria cômico se não fosse trágico!

A descrição aqui se delonga por ser essa uma história que sintetiza várias lições presentes nesta pesquisa. A primeira delas é a importância do ensaio no fazer teatral; a segunda, a importância da pesquisa, mesmo que básica, dos elementos que se pretende trazer em cena e seus significados históricos; a terceira, a importância do prazer e do respeito às diferenças no fazer teatral (inclusive ao não querer fazer). Claro que, à época, não havia por minha parte tal clareza, mas, ao longo dos anos, e em diversas experiências já citadas, tais detalhes foram ganhando contornos e referenciais.

No Ensino Fundamental, já existia objetividade e a certeza de que um dos meus objetivos profissionais era o de ser professor. Pelo fato de gostar do teatro e de sua experiência com a exposição e comunicação – penso que mais pelo desafio do que pela vaidade – envolvi-me em diversas iniciativas teatrais, apresentando poesias nos pátios ou em saraus, participando de apresentações nas mais diversas disciplinas, enfrentando todo o tipo de desafios que o ambiente escolar proporciona a um adolescente: a exposição, o entendimento do texto, a exploração dos sentimentos, o domínio da respiração e da dicção, o julgamento dos colegas, entre tantos outros. No entanto, essas iniciativas se davam de forma aleatória e tais experiências não eram sistematizadas ou assistidas por um professor da área de artes ou de qualquer outra.

Findado o Ensino Fundamental, no início dos anos 2000, ingressei no Ensino Médio. Ali, uma série de outras experiências foram oportunizadas e aprimoradas; dessa vez, assistidas, direcionadas e sistematizadas por docentes de Códigos e Linguagens. Criou-se, por iniciativa de professores da escola, um grupo de teatro dentro do qual faríamos atividades cênicas como jogos teatrais e outras atividades, como dança, percepção e apreciação de manifestações de matrizes afro-brasileiras. Tal iniciativa se deu no afã das discussões nos âmbitos sociais, culturais e pedagógicos, originando a Lei 10.693, sancionada em 2003, que inseriu nos currículos a temática “história e cultura afro-brasileira e africana”. Ali surgiu o

espetáculo Navio Negreiro, uma adaptação da poesia homônima de Castro Alves, realizado na escola para a comunidade escolar e, mais tarde, para outras escolas do DF.

A apresentação foi montada no primeiro ano do Ensino Médio e remontada no segundo, com novos participantes e novidades cênicas. Em sua segunda montagem, O Navio Negreiro foi inscrito no Festival Brasil Telecom de Teatro na Escola, no qual diversas oficinas foram ministradas ao grupo a fim de termos contato com diferentes profissionais das artes cênicas, expandindo, assim, os horizontes de todos os participantes, e abrindo leques de conhecimento para aqueles que porventura tivessem interesse em adentrar no vasto mundo do teatro.

No terceiro ano do Ensino Médio, fiz a adaptação da Epopeia de Gilgamesh, o primeiro registro escrito da humanidade, do período sumério, gravado ainda em tabuletas de argila, recuperadas e traduzidas entre os séculos XIX e XX. Esse espetáculo teve também circulação entre inúmeras escolas do Gama e de outras regiões administrativas, incluindo novamente o Festival Brasil Telecom de Teatro na Escola. A partir daquele momento, foi nutrido forte interesse pela pesquisa histórica do tema e, conseqüentemente, pela pesquisa histórica do teatro e de dos teatrólogos dos séculos XIX e XX.

Aos poucos, outros interesses surgiram, aprofundando o estudo e o interesse pela linguagem teatral. Ali, já estava certo que o meu objetivo era ser não somente um professor, mas, sim, professor de artes cênicas, uma vez que houve o início do estudo focado e direcionado ao universo teatral.

Completado o Ensino Médio, o grupo ainda continuava em trabalho, participando de saraus e demais atividades artísticas no Gama.

Em 2004, pleiteou-se uma bolsa de estudos na Faculdade de Artes Dulcina de Moraes (FADM), e logo foi ocupado o cargo de funcionário da instituição, colaborando na biblioteca e auxiliando a instituição na aquisição de material bibliográfico e na catalogação de materiais. Com a aprovação e conseqüente ingresso no Ensino Superior, uma série de outras produções cênicas ocorreram. Sobre esse período, trago as produções que tiveram relação imediata com o trabalho do professor de artes e da pedagogia teatral. Outras montagens cênicas foram igualmente importantes, mas possuíam características mais técnicas, voltadas para a apreensão da linguagem teatral.

A primeira montagem relevante foi o espetáculo A Construção, de Altimar Pimentel, dirigido pelo professor doutor Jorge das Graças Veloso. Ali, a perspectiva pedagógica era objetiva, ou seja, era nítido que o processo visava simular a vida na sala de aula da Educação Básica, encarando os graduandos como alunos e alunas do Ensino Fundamental ou Médio. Esta vivência teatral foi fundamental em minha formação, uma vez que, através dela, foi possível enxergar ferramentas e métodos de trabalho pedagógico na educação básica com a linguagem teatral. Ali, tive a plena convicção (e não foi fácil notar isso) que o teatro na educação básica tem um papel para além de possibilitar o contato do aluno ou aluna com tal linguagem; desvelou-se, também, a percepção do mundo de forma sensível e, mais que isso, colocando-o como passível de transformações individuais e coletivas, uma vez que os horizontes daqueles que se aventuram no fazer teatral são expandidos.

Houve uma segunda experiência de igual importância, na disciplina Direção Teatral, em que os alunos e alunas dirigiam trechos de peças de sua escolha. Optei por dirigir duas cenas: uma delas é a cena de abertura de Ubu rei, de Alfred Jarry, autor francês que precedeu o teatro do absurdo¹ na Europa; e uma cena de teatro de animação, utilizando objetos inanimados. Após os processos de apresentação, houve ciclos de críticas aos trabalhos desempenhados. Então, a professora da disciplina, Bárbara Tavares, relacionou o trabalho com objetos inanimados com o trabalho com pessoas com deficiência.

À época, não se notou a longevidade que o trabalho com o teatro de animação possibilitaria, mas guardei aquelas experiências com muito cuidado, uma vez que percebi que poucos profissionais de teatro atuavam nos ambientes pedagógicos que frequentava no que dizia respeito àquele nicho. É essencial salientar que não me refiro ao teatro de bonecos, mas ao teatro com objetos

¹ “Teatro do absurdo” é um movimento literário surgido nos anos 1950, no pós-guerra, no qual o ser humano se encontra “em meio a uma constante angústia existencial, uma vez que se encontra em desarmonia com o universo de onde desapareceram as certezas e os princípios básicos inquestionáveis” (VASCONCELLOS, 2009, p. 230). A peça do teatro do absurdo é, a título de rápida elucidação do termo, “uma peça sem intriga nem personagens claramente definidos: o acaso e a invenção reinam nela como senhores absolutos. A cena renuncia a todo mimetismo psicológico ou gestual, a todo efeito de ilusão, de modo que o espectador é obrigado a aceitar as convenções físicas de um novo universo ficcional. Ao centrar a fábula nos problemas da comunicação, a peça absurda transforma-se com frequência em um discurso sobre o teatro [...]” (PAVIS, 2005, p.2). Os principais autores deste movimento literário são: Samuel Beckett (1906-1986), Arthur Adamov (1908-1970), Jean Genet (1910-1986), Eugène Ionesco (1912-1994), Fernando Arrabal (1932), entre outros.

inanimados, pois este último utilizava na cena dirigida uma maçaneta de porta, uma chave, uma caixa de fósforos e um pequeno espelho, e toda cena era iluminada com duas pequenas lanternas.

Após o término da graduação, uma série de acontecimentos, de trabalhos cênicos aleatórios e a necessidade de trabalhar em sala de aula me fizeram alçar voo a uma série de outras possibilidades estéticas. Comecei com a narrativa das atividades realizadas com a Cia Burlesca – companhia de teatro popular e de rua – com a qual realizou-se inúmeras contações de histórias em espaços diversos em várias regiões administrativas do Distrito Federal. Bibliotecas, estações de metrô, praças, parques e feiras são, hoje, espaços corriqueiramente utilizados pela companhia em suas produções.

Naquela ocasião, a agilidade e a necessidade de improvisação no fazer teatral foram a base para o trabalho. Perceber as nuances do espaço, os detalhes no olhar do espectador, notar o tempo dramático e suas variações, além de criar formas de estabelecer a comunicação com o espectador foi importante para a formação no universo da contação de histórias e causos.

Entre outros trabalhos como professor de artes e teatro em escolas particulares e cursinhos pré-vestibulares, ou como ator, diretor; e em áreas como fotografia e audiovisual, fui integrando informações e ferramentas que, aos poucos, levariam ao local onde hoje me encontro profissionalmente. Nessas experiências, considerei a acumulação de uma série de elementos que já eram tidos como importantes para o fazer artístico e pedagógico na escola pública.

Em 2013, então, assumi uma das cadeiras de artes da Secretaria de Educação do Distrito Federal e tive a oportunidade de, logo no início do trabalho, poder realizar no Ensino Fundamental um Festival de Cinema com apoio do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT) – Festival este que se estendeu por quatro anos.

Mas ali, naquele momento, já guardava uma relação singular com os alunos e alunas da Educação Especial. Um dia por semana, eu ficava a cargo de desempenhar com três turmas de Educação Especial que havia na escola com as quais eram desenvolvidas atividades lúdicas e cênicas, tais como jogos dramáticos e teatrais, brincadeiras populares, desafios, entre outras atividades. Essas atividades tornaram-se tão constantes a ponto de me fazerem ter interesse na Educação Especial.

Em 2016, enfim, surgiram vagas no Centro de Ensino Especial 01 do Gama para uma disciplina nunca antes ofertada aos alunos e alunas, que se chama Atendimento Complementar (tal tema será apropriadamente abordado neste estudo). Logo, as atividades foram também estendidas para os demais atendimentos da escola, e as vagas que eram para dois professores de artes viraram quatro, e, no ano seguinte, seis.

A título de melhor entendimento e compreensão da minha opção de trabalhar com o ensino de teatro na Educação Especial, trago, ainda, um breve relato de uma experiência na qual é possível notar os seguintes aspectos: o quanto, mesmo defendendo os discursos de inclusão, nossas percepções são muito paternalistas e/ou limitantes; e o quanto as questões dinâmicas do Ensino Especial me motivaram a mergulhar neste universo.

No primeiro ano trabalhando com pessoas com deficiência, antes mesmo de desenvolver atividades em sala de aula, destinou-se um determinado período do dia observando os alunos e alunas e dialogando com os professores, para que, dessa forma, fosse possível notar as potencialidades, além de traçar conteúdos, atitudes e comportamentos passíveis de serem explorados. Permaneci em sala com o professor regente, verificando como o aluno ou aluna lidava com as atividades e como resolvia os desafios propostos. Em várias turmas, foram registradas possibilidades de ações e de conteúdos, por crer que tais classes apresentavam o perfil para o atendimento em artes cênicas; suas dificuldades não as impediam de compreender os comandos básicos do que seria proposto.

Após este contato inicial, percebi que, de todos os grupos com os quais faria atendimento aquele ano, um em especial chamou atenção: duas alunas deficientes múltiplas, com baixa visão e déficit intelectual. Deu-se, então, o questionamento: como agir; o que propor para elas? Enquanto as observava tentando decifrá-las, sondou-se como poderiam se estabelecer as aulas de teatro com elas. Do alto de minha presunção, providenciei instrumentos de percussão, a fim de tentar iniciar em sala algum estímulo. Não enxergava ali perfil para o atendimento de artes cênicas, e resolvi por um posicionamento acerca de minha percepção-sentença.

Era um dia frio, os primeiros raios de sol batiam na janela da sala começando a esquentá-la; a professora abriu a janela, os raios tocaram o chão e toda a sala brilhou. Antes que eu pudesse retomar a sentença, a aluna se levantou e se colocou perto da janela para se esquentar; continuei com o discurso seriamente.

A professora respondeu: “Não! Você se engana. Elas têm perfil para seu atendimento”. Argumentei com ela uma vez mais.

A aluna, então, se virou para o nosso lado (os raios de sol incidiam diretamente sobre a professora, sobre a aluna e sobre nós), caminhou até nossa direção e se pôs a observar o padrão geométrico do meu casaco – tudo isso, para a minha surpresa! A essa altura, a professora nos olhava sorrindo, afirmando com bom humor que eu estava errado. Ou seja, eu já havia, de forma equivocada e presunçosa, realizado um diagnóstico prévio das alunas, de modo a não perceber a quais tipos de estímulos elas poderiam responder. Ao notar, então, tal equívoco, aceitei sua resposta e acreditei que seria possível realizar aquele trabalho.

É importante lembrar que, antes da experiência na Educação Especial, eu já possuía contato com atividades lúdicas com PCD. Mas ali, ao chegar e sem conhecer as realidades daquela escola e daquelas salas de aula, fui sensibilizado por uma aparentemente simples atitude, que me fez lembrar que, enquanto há movimento, há estímulo e há vida. Assim, passei a observar as potencialidades que poderiam ser desenvolvidas, estimulando a imaginação e transpondo para a concretude do corpo e do jogo.

2.2 Etnografia escolar: o Centro de Ensino Especial 01 do Gama

O Centro de Ensino Especial 01 do Gama (CEE 01 – Gama), assim como as demais escolas com esse enfoque de atendimento, é uma instituição marcada pela presença dos responsáveis e também pela interferência e ações de vários profissionais da educação, uma vez que lida com alunos e alunas deficientes, acompanhados com frequência pela família. A escola guarda, ainda, uma intensa relação com a comunidade escolar, visto que os alunos e alunas matriculados se relacionam através dela de forma contínua, treinando e exercitando sua “malha social”. Falo, inicialmente, das pessoas com deficiência que estão inseridas na sociedade, hoje, graças a uma intensa luta social e jurídica que assegura a esses indivíduos os seus direitos. No entanto, os CEEs são locais de acolhimento de uma série de outras deficiências, por vezes pouco percebidas.

É necessário identificar em detalhes o alunado e os tipos de atendimentos realizados na escola, as ações praticadas e as questões que envolvem a situação

destes (seus ambientes sociais, econômicos e culturais). Também é importante identificar onde e quando se deram as aulas que fazem parte da presente pesquisa, tentando perceber que as atividades propostas buscam a compreensão de que todos são sujeitos do fazer teatral.

O Centro de Ensino Especial 01 do Gama atende 892 alunos e alunas, distribuídos em 118 turmas. Dada a singularidade da escola, e a vastidão dos atendimentos ofertados, além de melhor visualização e compreensão das dimensões da escola, ilustro os cargos, funções e quantidades na tabela a seguir:

Tabela 1 – Funcionários e auxiliares do processo pedagógico.

Função	Quantidade
Professores regentes (efetivos e temporários)	135
Monitores	04
Professor com restrição definitiva	08
Carreira Assistência à Educação	35
Educador Social Voluntário	03
Voluntário	01
Total	186

Fonte: autoria própria.

Os professores regentes (efetivos e temporários) são aqueles envolvidos diretamente nos diversos tipos de atendimentos da UE. São eles que efetivamente atendem as 118 turmas em suas configurações e diagnósticos. Os monitores são os profissionais que atuam em apoio às necessidades específicas dos alunos e alunas, seja no que diz respeito ao suporte de certas atividades e eventos da escola, seja no apoio à higiene dos alunos e alunas em suas necessidades.

Os professores com restrições definitivas são aqueles que atuam no suporte logístico das atividades da escola, e não estão em relação direta com a regência; é o caso dos profissionais que registram o uso de materiais pedagógicos de consumo (como cola, lápis, lápis de cor, entre outros) e materiais pedagógicos de uso (como brinquedos, estruturas de brinquedos, entre outros); é, também, o caso dos professores que realizam os trabalhos na biblioteca, atendendo a outros professores e alunos e alunas. São, por fim, os profissionais que atuam em suporte logístico à coordenação (recados, impressões, entre outros).

Os profissionais da carreira Assistência à Educação são os que cuidam da limpeza, merenda e manutenção do ambiente escolar como um todo. É um grupo de

imensa importância na escola, pois vários alunos e alunas têm limitações de locomoção, de localização no espaço físico da instituição, além de necessidades específicas que não podem deixar de ser observadas nem por um só momento. É o caso da limpeza do chão da escola, dos parques e áreas de convivência para os alunos e alunas cadeirantes ou com locomoção limitada; ou uma sala com uma iluminação específica para alunos e alunas com baixa visão. Enquadra-se aqui, ainda, o rodízio de mesas e cadeiras com configurações adaptadas para escrita, por exemplo, para alunos e alunas que delas necessitem.

Os educadores sociais voluntários são aqueles que desempenham apoios gerais às turmas que têm alunos e alunas com deficiências mais severas. É o caso de classes com indivíduos autistas clássicos ou com compulsões alimentares.

Não menos digno de nota, contamos com um voluntário que realiza um trabalho há 21 anos na escola: o professor de capoeira, que atua dois dias na semana nos turnos matutino e vespertino. Com esse voluntário, um mestre de capoeira do Grupo Candeias (reconhecido nacionalmente), os alunos e alunas têm aulas de capoeira e de danças populares, realizando frequentemente parcerias com os professores regentes e atuando em diversos eventos na escola.

Cumprida a descrição técnica dos cargos e funções presentes na escola, há a necessidade de descrever, também, os perfis das turmas, suas nomenclaturas e quantidade de alunos e alunas que ali são atendidos. Logo após, serão tecidas as devidas explicações acerca das turmas.

Tabela 2 – Atendimentos e quantidade de alunos e alunas.

Atendimento	Quantidade de alunos
Educação Precoce – EP (com 28 professores)	212
Atendimento Educacional Especializado – APE	221
Oficinas Pedagógicas – OP	61
Atendimento Complementar – AC	398
Total de alunos e alunas	892

Fonte: autoria própria.

Na Educação Precoce, são atendidas crianças entre zero e três anos com diagnósticos diversos e diferentes situações sociais: prematuridade; paralisia cerebral; altas habilidades; atraso no desenvolvimento neuropsicomotor; hiperatividade; dificuldade na linguagem; transtornos do espectro autista (TEA);

casos de risco (mães que fizeram uso de drogas durante a gravidez e a amamentação); e abandono. Elas são acolhidas no que se refere aos aspectos físicos, cognitivos, psicoafetivos, sociais e culturais, priorizando a questão da interação e o processo de comunicação, com atividades lúdicas, apoio e orientação às famílias. Através de aulas com o pedagogo e o professor de educação física, em grupos ou individualmente, duas vezes por semana em aulas duplas de 50 minutos, busca-se o desenvolvimento global do aluno ou aluna.

O Atendimento Pedagógico Especializado (APE) atende um amplo espectro de deficiências: alunos e alunas com TEA mais severos, cadeirantes, com paralisia cerebral, surdo-cegueira, compulsão alimentar, entre outros. Há, no APE, muitos perfis de turmas, agrupados conforme seus diagnósticos, interesses e comportamentos. É importante ressaltar que essas classes do APE são, todas elas, compostas por alunos e alunas com deficiências múltiplas (DMU). Exemplificativamente: um aluno ou aluna tem cegueira e paralisia cerebral, ou é cadeirante e com microcefalia. São turmas reduzidas, com no máximo quatro alunos e alunas, atendidos em dias alternados – ou seja, são atendidos em dois ou três dias a cada semana.

Cabe, ainda, no APE, ressaltar uma situação delicada (mais que o usual) que ocorre no CEE: o atendimento domiciliar. Devido a uma limitação de locomoção (alunos e alunas que utilizam respirador ou que fazem uso de *home care*², por exemplo), um grupo de cinco alunos e alunas são atendidos em suas residências. O professor regente se locomove até a casa desses estudantes (em diferentes locais da cidade, vivenciando diversas situações sociais) e lá realiza suas atividades pedagógicas.

Já as turmas das Oficinas Pedagógicas (OP), diante dos espectros anteriormente expostos, são grupos de atendimentos um pouco mais independentes, guardando aí suas limitações. É um grupo composto por alunos e alunas com síndrome de Down, deficiência intelectual e diversos tipos de deficiências físicas. Embora distantes de deficiências mais dependentes, estes

² *Home care*: O termo *home care* vem do inglês que significa “cuidados em casa”. É uma internação domiciliar, ou seja, a continuidade do tratamento intensivo hospitalar no ambiente doméstico. Esse tipo de serviço é indicado em diversas patologias e em casos de reabilitação e envolve uma equipe multidisciplinar como médico, enfermeiro, fonoaudiólogo, fisioterapeuta e outros. É diferente do cuidador, que tem como responsabilidade os cuidados básicos com o paciente, como seu asseio ou cuidado com alimentação. A regulamentação do serviço de *home care* é regulada pela resolução normativa 428 de 07/11/2017 da ANS – Agência Nacional de Saúde.

indivíduos estão aquém do currículo utilizado no ensino regular, pois eles não retêm informações e conhecimento, devido às suas limitações e diagnósticos. Com eles, também é utilizado o currículo funcional, mas alguns deles têm, por exemplo, condições de ingressar no mercado de trabalho, assessorados por um profissional da escola. Desse grupo das Oficinas Pedagógicas, fazem parte os alunos e alunas que participaram da presente pesquisa, conforme descreverei a seguir.

Diferentemente dos demais, pois estão matriculados no ensino regular, temos o Atendimento Complementar. Nele, são acolhidos alunos e alunas que estão matriculados no ensino regular do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano), e que apresentam diagnósticos como transtornos do espectro autista, deficiências físicas e intelectuais diversas, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), entre outros. Esses estudantes são atendidos no CEE em seu contraturno do ensino regular uma vez por semana, realizando atividades no Programa de Educação Ambiental (PEA), no Laboratório de Informática (LIED), em Artes Cênicas e Artes Plásticas e em Educação Física. O objetivo do Atendimento Complementar é, através da ludicidade, despertar o interesse do aluno ou aluna em determinados temas planejados em conjunto, favorecendo, assim, seu desenvolvimento global.

Os alunos e alunas matriculados na escola residem na cidade na qual esta se encontra ou cidades do DF imediatamente próximas ao Gama (Novo Gama e Santa Maria), e em cidades próximas ao Distrito Federal (Pedregal – GO; Cidade Ocidental – GO; Luziânia – GO; por exemplo). Há um ônibus que diariamente realiza um itinerário para buscá-los, conseguindo abarcar aqueles que necessitam de transporte público para o traslado à escola. Esses alunos e alunas, em sua imensa maioria, recebem o benefício do INSS/aposentadoria. É importante ressaltar que, para muitos deles, as relações sociais se restringem ao ambiente escolar.

Os estudantes do Centro de Ensino Especial 01 do Gama que participaram da pesquisa pertencem às Oficinas Pedagógicas (Cozinha experimental e Artes manuais). Eles têm entre 15 e 60 anos, e apresentam diferentes tipos de deficiências e em diferentes graus; alguns, inclusive, extrapolam a terminalidade na rede de educação básica. Eles têm em comum o fato de suas deficiências serem de tal grau que não é possível acompanhar o rendimento acadêmico/social do ensino regular; por isso, a escola utiliza o currículo funcional.

Dessa forma, tem-se nas turmas alunos e alunas com síndrome de Down; transtorno do espectro autista (incluindo síndrome de Asperger) em diferentes graus; surdo-cegueira; diferentes deficiências físicas (cadeirantes ou com uso de muletas e andadores); e deficientes intelectuais. São 25 indivíduos, entre homens e mulheres.

O trabalho se deu com uma série de elementos materiais e concretos que viabilizaram o seu acontecimento. Tais condições favoráveis foram importantes para a execução com qualidade do ofício. As aulas foram realizadas na sala de teatro e no auditório, com equipamentos de som, além de ter à disposição figurinos e adereços e uma série de materiais que podem ser reaproveitados como elementos cênicos (no cenário, no figurino, entre outros).

Foram ministradas por mim quatro aulas por semana (duas aulas duplas), de 45 minutos cada, durante os anos que abrangem a pesquisa – de fevereiro de 2015 a dezembro de 2018.

3 NORTEADORES DO TRABALHO PEDAGÓGICO: REDES DE ATIVIDADES EXPRESSIVAS

Como já afirmado na introdução do trabalho, o ensino de teatro guarda características singulares. É nele que o aluno ou aluna expõe as formas concretas de sua expressão, a partir de observações da realidade e de como ela aguça sua percepção e sua curiosidade. Através do teatro, é possível exercer o mágico “se”, instrumento através do qual o aluno ou aluna se coloca no lugar do outro, o personagem por ele interpretado, e elabora como ele se comportaria em determinadas situações estabelecidas pelo roteiro teatral.

Não nos esqueçamos, no entanto, que este trabalho se encontra no cerne da Educação Especial. Portanto, é necessário salientarmos alguns aspectos pedagógicos antes de mergulharmos nos aspectos cênicos, a fim de responder uma questão central: qual a importância e o impacto do ensino de teatro na Educação Especial?

Para tal, elenco neste capítulo três documentos básicos para o ensino de teatro que serviram de norte para este trabalho. São eles: o Currículo em Movimento da Educação Básica do seguimento Educação Especial; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Através destes arquivos, tentarei identificar os elementos constituidores e os aspectos relevantes para a realização deste trabalho.

As atividades realizadas, por mais diversas que tenham sido, corroboram para a busca da compreensão de alguns elementos da linguagem teatrais, em uma perspectiva de aprendizagem. Dessa forma, explorei os documentos citados para definir e buscar uma série de atividades que servirão como base expressiva.

Evocar, ainda, tais documentos significa a tentativa de criar possibilidades cênicas que extrapolem o universo da repetição mecânica, vazia e de atividades sem direcionamentos e/ou sem enunciados claros, que geram manifestações difusas e pouco expressivas, considerando que ambas as possibilidades de ações “favorecem tipos de aprendizagens distintas, que deixam um legado empobrecido para o efetivo crescimento artístico dos alunos” (MEC/BRASIL, 2017, p.94).

3.1 Aportes legais e o ensino de teatro na Educação Especial

A Educação Especial é garantida desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e, desde sua instituição, uma série de documentos e leis vêm promovendo o desenvolvimento e expansão desse atendimento à rede pública de ensino, buscando igualdade de oportunidades e aprendizagens para todos, independentemente de suas limitações ou deficiências. A Conferência Nacional de Educação Básica, de 2008, visa

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência [...] orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica nos transportes, mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação de políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 64)

É possível perceber que a Educação Especial é ampla e atende diferentes tipos de necessidades. Mas a quem é destinada tal educação? Ou seja, quais são os quadros e diagnósticos que a Educação Especial tem como público?

A Educação Especial tem como público alvo [sic] estudantes com deficiências intelectuais/mentais, sensoriais (auditiva, visual e surdocegueira), deficiências múltiplas e físicas, transtornos globais de desenvolvimento (autismo, autismo atípico, transtorno de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger) e estudantes com altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2008, p. 23)

Ante a complexa tarefa de definir o perfil do alunado que participou da presente pesquisa, faz-se necessário elucidar alguns pontos acerca dos documentos que norteiam a educação no Brasil e na Educação Especial.

A escola pode possibilitar ao indivíduo instrumentos para o seu crescimento, expandindo seu universo cultural e acadêmico e preparando-o para o mercado de trabalho e para as relações humanas que virão, podendo, ainda, dotar tais relações com aspectos sensíveis, éticos, estéticos, respeitando as diversidades dos indivíduos. Acontece que a sociedade atual é múltipla, diversa, heterogênea e é

tarefa árdua definir qual o objetivo da escola frente a essa rede de informação, interesses e identidades.

Por vezes, alguns distúrbios de aprendizagens, síndromes comportamentais ou questões sociais não permitem que se alcance essa adequação entre o indivíduo e a sociedade. Para conquistar tal adequação, foi necessário observar os detalhes de cada grupo social, étnico, religioso e identificar suas necessidades de aprendizagens a fim de reconhecer seus valores culturais, caminhando com o currículo para um mundo aberto de possibilidades de construções culturais, sem tirar desses grupos seus valores intrínsecos e fundamentais.

É necessário, portanto, um olhar atento, observador e criativo nas ferramentas utilizadas para alcançar os alunos e alunas, respeitando suas limitações, possibilidades e interesses. Assim, o processo pedagógico torna-se flexível e dinâmico, sendo modificado por vezes conforme as demandas criadas de imediato em sala de aula, exigindo do profissional, enfim, esse olhar atento. É possível, utilizando esses dispositivos, criar, elaborar e desenvolver o potencial comunicativo dos alunos e alunas (BRASIL, 2008, p. 32). Precisamos, então, encontrar procedimentos e formas de ação que não excluam nenhum grupo de alunos e alunas.

A Educação Especial no Brasil é entendida em um sentido mais amplo, além dos atendimentos específicos, pois não é um subsistema da educação global. Ela abrange todos os níveis de educação – educação básica; educação superior; educação de jovens e adultos (EJA); e educação profissional. O currículo, para atender as necessidades dos estudantes, possui a necessidade de revisão constante e adequação à prática pedagógica no que diz respeito à:

I - introdução ou eliminação de conteúdos, considerando a condição individual do estudante; II - modificação metodológica dos procedimentos, da organização didática e da introdução de métodos; III - flexibilização da carga horária e da temporalidade, para desenvolvimento dos conteúdos e realização das atividades; IV - avaliação e promoção com critérios diferenciados, em consonância com a proposta pedagógica da instituição educacional [...]. (CEDF/BRASIL, 2012 apud MEC/BRASIL, 2008, p. 22).

Os norteadores filosóficos, políticos e metodológicos dos objetivos da escola são o Projeto Político Pedagógico³, juntamente com o currículo. Este último vincula-

³ Projeto Político Pedagógico (PPP): o Projeto Político Pedagógico é um extenso documento, criado coletiva e anualmente pelas escolas, no qual constam as concepções de educação proposta pela equipe pedagógica e as ações a serem realizadas por ela durante todo o ano letivo. É instrumento de

se diretamente às ações realizadas no ambiente escolar e está ligado aos anseios do alunado e da comunidade escolar, abrangendo pais e responsáveis, professores e demais profissionais envolvidos. No currículo, encontramos os conteúdos, as habilidades e as competências a serem adquiridas e trabalhadas. Busca-se, ainda, promover valores cooperativos e colaborativos. O Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Especial prevê que:

o currículo pode ser interpretado como o desenvolvimento de formas de pensar, de perceber o mundo, de viver, e por esse motivo está acima de programas, listas de conteúdos e de atividades, pois sua concepção implica preparação do indivíduo para a sociedade existente, para posições de domínio ou de submissão, para ascensão de posições críticas ou alienadas em relação à realidade, para vivência plena ou apenas parcial da cidadania. De acordo com essa perspectiva, o currículo deve valorizar o conhecimento, mas também a cultura, a identidade e a subjetividade. (BRASIL, 2008, p. 17/18)

Assim, as ações e atendimentos buscam atender às especificidades educacionais especiais. No que diz respeito ao fazer teatral, busca-se ampliar “[...] também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação [...]” (MEC/BRASIL, 2008, p. 54).

Foi com vista a uma educação de qualidade que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi instituído na rede da Secretaria de Educação do Distrito Federal, por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento criado pelo então Ministério da Educação e Cultura – atual Ministério da Educação (MEC). Existem ao menos dois grupos para este atendimento: um deles, composto por indivíduos com os quais se buscam processos e formas de inclusão social nas turmas regulares; e outro ainda mais heterogêneo, no qual

[...] determinadas comorbidades demandam um trabalho distinto por parte do professor, tendo em vista necessidades específicas, em geral relacionadas a questões orgânicas, déficits permanentes e degenerativos. Há maior comprometimento do funcionamento cognitivo, psíquico e sensorial que pode prejudicar sobremaneira a aprendizagem escolar desses estudantes. É importante considerar que tal prejuízo não significa

planejamento, orientação e construção das ações realizadas pela escola, sendo referência para quaisquer atividades que venham a ser planejadas ou executadas pela gestão escolar ou por ações docentes em todas as instâncias da escola. Assim, o PPP é um documento conceitual, prático e dinâmico, devendo abarcar as complexidades sociais, políticas e econômicas do ambiente escolar e ao seu redor (MOTA, s/a).

inviabilidade da aprendizagem, que pode ser manifestada de diversas formas. (BRASIL, 2008, p. 37)

Para atender esses casos, adota-se o currículo funcional. Tal currículo surgiu nos Estados Unidos na década de 1970 para trabalhar com crianças não deficientes, visando uma melhor adaptação ao meio em que viviam, tornando-as mais independentes e criativas. Somente na década de 1980, esta diretriz passou a ser utilizada com crianças com deficiências, preparando-as melhor para a vida, ou seja, para as atividades da vida cotidiana (AVD).

Trabalhar com o currículo funcional significa “desenvolver o currículo comum em seus aspectos eminentemente práticos e menos teóricos, o que contribui para aprendizagens de estudantes que necessitam de apoio intenso e contínuo” (BRASIL, 2008, p. 39). Busca-se fortalecer a autonomia do estudante, oferecendo ferramentas para acessar e interagir criticamente com o universo ao seu redor (BNCC, 2017). Assim, tem-se que:

Habilidades funcionais seriam, portanto, todas as habilidades necessárias para viver a vida de uma forma exitosa. Incluem-se neste conjunto desde as habilidades mais básicas até as acadêmicas, como ler e escrever [...] Quando falamos em habilidades que tenham utilidade para a vida, pode-se fazer a equivocada interpretação de que falamos tão somente de atividades de vida diária (AVDs), como tomar banho, fazer higiene após o uso do vaso sanitário, escovar dentes, comer adequadamente, etc. Contudo, a proposta trazida pelo Currículo Funcional Natural é muito mais ampla. Trata-se de toda e qualquer habilidade que uma pessoa necessitará para ter êxito na vida, estar melhor adaptada e ser mais aceitável em seu meio. Nesta perspectiva, as habilidades que comporão o currículo são irrestritas. (SUPLINO, 2005 apud BRASIL, 2008, p. 35)

A adoção do currículo funcional propicia o desenvolvimento de “competências sociais, acesso ao conhecimento, à cultura e às formas de trabalho valorizadas pela comunidade e inclusão do aluno na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 21). Busca-se adequar o conteúdo às necessidades específicas. Dessa forma, uma série de recursos e caminhos são adotados para que o currículo se torne mais próximo das potencialidades dos alunos e alunas. São avaliados os recursos humanos, didáticos e tecnológicos, dilatando ou diminuindo o tempo de certas atividades, para que o aluno ou aluna exerça seu direito de aprender em condições de igualdade e oportunidade. Tais práticas acabam sendo aproveitadas por todos, uma vez que são incorporadas em sua rotina. Elas enriquecem as relações dos alunos e alunas entre seus pares, com seus professores e com os demais

envolvidos no processo educativo. Para os alunos e alunas com deficiência e para os quais se utiliza o currículo funcional, nota-se interferências positivas no ambiente escolar como um todo.

Com uma prática que se concretize em análise de adequação de objetivos propostos, em adoção de metodologias distintas, em uso de recursos humanos, didáticos e tecnológicos, em alternativas de tempo e espaço adequadas para que estudantes exerçam de fato o direito de aprender com igualdade de condições e oportunidades. Esse conjunto de ações poderá beneficiar toda a turma, oportunizando enriquecimento de relações e práticas de atitudes de solidariedade e cooperação. Esse conjunto de ações poderá beneficiar toda a turma, oportunizando enriquecimento de relações e práticas de atitudes de solidariedade e cooperação. (BRASIL, 2008, p. 24)

A prática do currículo na escola no Centro de Ensino Especial 01 do Gama, portanto, viabiliza que os conteúdos sejam direcionados às atividades práticas, gerando sua compreensão a partir de sua experiência e de sua vivência, concretizando-os em diversas dimensões, como por meio do corpo, com o fazer teatral. Esse processo cria a possibilidade de se alcançar um determinado conteúdo, permitindo com mais facilidade que o aluno ou aluna se aproprie dos conteúdos elencados, tornando-se protagonista e criador dos processos educacionais, como prevê a própria BNCC ao afirmar que a aprendizagem de Arte “precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores” (2017, p.189).

É importante frisar que o conteúdo do currículo funcional é o mesmo conteúdo do ensino regular, embora possa ser adaptado conforme as limitações dos sujeitos envolvidos, conforme previsto no Currículo em Movimento da Educação Básica, no que diz respeito à Educação Especial. O objetivo não é aprender “coisas novas”, mas sim aprender as “mesmas coisas de diferentes formas e maneiras”, expandindo as possibilidades de participações e aprendizagens, recriando tais conteúdos com perspectivas, releituras e materialidade diversas.

As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adequações curriculares implicam planificação pedagógica e ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno. (BRASIL, 2008, p. 61)

O recorte de conteúdo para as adaptações do currículo funcional é realizado pelo professor e/ou equipe multidisciplinar, que estabelece o que será apreendido e exercitado pelos alunos e alunas, além de criar as estratégias (diferentes estratégias para o mesmo conteúdo do ensino regular) para que aqueles tornem-se efetivos na vida do aluno ou aluna. É importante um olhar atento e criativo a essas necessidades, visto que é por meio dessas adequações que as diferenças, potencialidades e interesses são atingidos.

O professor tem como papel central condensar essas experiências, tornando-se a ponte, o intermediador, entre o conteúdo e a experiência prática, observando as diferentes demandas que surgem da realização desse tipo de trabalho. Assim, a provocação e a inquietação é o papel do professor, gerando no aluno ou aluna uma postura de questionamentos e uma postura curiosa com as possibilidades trazidas pelo professor. Não tem o professor o papel de ensinar, na forma tradicional como estamos habituados; mas sim o papel de buscar, junto ao aluno ou aluna ou a, possibilidades de ação e resolução dos problemas trazidos para o universo da sala de aula, criar nele ou nela a curiosidade, estimular a pensar e a perguntar, provocando a inteligência dele ou dela.

A título de confirmação, segue uma fração do depoimento da supervisora da escola na qual a pesquisa foi realizada, evidenciando o papel do professor como catalisador das motivações dos alunos e alunas:

[...] também tem a ver com a sensibilidade com que o trabalho foi realizado, a forma como foi passado para os alunos [...] Vejo que a motivação deles para essa aula é diferente da motivação para ir para a outras aulas, talvez por ser novidade ou talvez por ser a postura com a qual o professor trabalha em sala de aula. (BATISTA, 2019)⁴

⁴ Em entrevista ao pesquisador. A íntegra consta nos Anexos.

Enxergamos, nos três documentos analisados nesta pesquisa, os pilares para o exercício teatral realizados no Centro de Ensino Especial 01 do Gama, propondo exercícios e intervenções cênicas e buscando o contato com a linguagem teatral, possibilitando que alguns valores e atitudes sejam potencializados na esfera humana, tais como senso de justiça; colaboração; respeito; dignidade; integridade; entre outros. Cria-se, assim, um caminho possível para a compreensão do fazer cênico.

Essas regras são os sustentáculos conceituais da educação no Brasil. Para o trabalho analisado no presente estudo, há a necessidade de um recorte de conteúdos, comportamentos e atitudes direcionadas às realizações práticas do fazer teatral. A seguir, aponto os aspectos mais importantes do trabalho, em diálogo com a pesquisa aqui desenvolvida, compilados diretamente do PCN e do BNCC.

Tabela 3 – Comportamentos e habilidades.

Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (conteúdos, valores e atitudes)	Base Nacional Comum Curricular – BNCC
<ul style="list-style-type: none"> • Prazer e empenho na apreciação e a construção de formas artísticas; • Interesse e respeito pela própria produção, dos colegas e de outras pessoas; • Disponibilidade para realizar produções artísticas, expressando e comunicando ideias, valorizando sentimentos e percepções; • Cooperação com os encaminhamentos propostos nas aulas de Arte; • Valorização da capacidade lúdica, a flexibilidade, do espírito de investigação e de crítica como aspectos importantes da experiência artística; • Autonomia na manifestação pessoal para fazer e apreciar a arte; • Participação em improvisações, buscando ocupar espaços diversificados, considerando-se o trabalho de criação de papéis sociais e gêneros (masculino e feminino) e da ação dramática; • Reconhecimento e utilização das 	<p>Contextos e práticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional. <p>Elementos da linguagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas, entre outros). <p>Processos de criação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro,

<p>capacidades de expressar e criar significados no plano sensório-corporal na atividade teatral;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação e aprofundamento dos elementos essenciais para a construção de uma cena teatral: atuentes/papéis, atores/personagens, estruturas dramáticas/peça, roteiro/enredo, cenário/locação (definido pela organização de objetos de cena, ou ainda pelo jogo de cena dos atuentes); • Exercício constante da observação do universo circundante, do mundo físico e da cultura (de gestos e gestualidades próprias de indivíduos ou comunidades; de espaços, ambientes, arquiteturas; de sonoridades; de contingências e singularidades da nossa e de outras culturas); • Experimentação, pesquisa e criação com os elementos e recursos da linguagem teatral, como: maquiagem, máscaras, figurinos, adereços, música, cenografia, iluminação e outros; • Experimentação de construção de roteiros/cenas que contenham: enredo/história/conflito dramático, personagens/diálogo, local e ação dramática definidos; • Participação de todo o grupo nos exercícios e apresentações sem distinções de sexo, etnia, ritmos e temperamentos, favorecendo o processo intergrupar e com outros grupos da escola ou da comunidade; • Reconhecimento e identificação da interdependência dos diversos elementos que envolvem a produção de uma cena: a atuação, a coordenação da cena, o cenário, a iluminação, a sonorização; • Reconhecimento da relação teatral atuentes e público (palcoplateia) como base nas atividades dos jogos teatrais e da organização das cenas; • Observação e análise da necessidade de 	<p>explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva; • Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos; • Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico; • Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos, entre outros), caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador.
---	--

<p>reformulação constante dos produtos das cenas, em função do caráter inacabado da cena teatral; e</p> <ul style="list-style-type: none">• Exercício constante de observação e análise diante das propostas e cenas de colegas, por meio de formulações verbais e escritas.	
--	--

Fonte: autoria própria.

Clarificados os preceitos centrais, os conceitos, os objetivos e as metodologias que possibilitam tal atividade, farei uma análise, no próximo capítulo, de como o processo criativo e o fazer cênico mobilizaram as motivações e pulsões criativas dos alunos e alunas utilizando, como ferramentas, os jogos teatrais e os jogos dramáticos, para que houvesse a apreensão dos elementos direta e indiretamente relacionados ao fazer teatral.

4 TEATRO NA ESCOLA ESPECIAL: O FAZER CÊNICO DOS ALUNOS E ALUNAS COM DEFICIÊNCIA

Os processos de criação realizados com os alunos e alunas foram múltiplos. As adaptações curriculares realizadas para suas execuções exigem uma série de materiais que possibilitaram novas formas de execução e, conseqüentemente, relação entre os indivíduos. É natural que eles tenham maior afinidade com um tipo de exercício ou outro, devido a seus interesses e também devido às suas peculiaridades. Foi possível, ainda, notar desde o início dos processos de oficina que a relação entre eles foi acrescida de uma série de comportamentos positivos de colaboração e cooperatividade. Uma vez que um deles, por exemplo, compreendia a realização de uma determinada atividade, era comum que ele auxiliasse o outro na execução dos exercícios. Alguns movimentos de cena foram criados a partir dessas dinâmicas.

Esses novos caminhos foram pensados e adaptados a partir de dois tópicos:

- o **primeiro** deles, voltado ao Jogo Dramático, à memória, à imaginação e à narrativa, está centrado nos trabalhos “Jogo dramático infantil”, de Peter Slade (1978) e “Drama como método de ensino”, de Beatriz Cabral Vieira de Melo (2006); e
- o **segundo** tópico é composto por exercícios e jogos teatrais pautados na sistematização realizada por Augusto Boal em “Jogos para atores e não-atores” (2004) e por Viola Spolin em “Jogos teatrais – o fichário de Viola Spolin” (2006)

Os dois tópicos supracitados serão divididos para análise e para fins didáticos, já que na vida em sala de aula eles se dão de forma orgânica, relacionando-se um com o outro constantemente, influenciando-se mutuamente, indo e vindo à medida que há a necessidade de compreensão desses elementos por parte dos alunos e alunas. Essa relação e interdependência visa dar sentido ao ato expressivo, evitando ações vazias e inexpressivas, corroborando, mais uma vez, com os Parâmetros Curriculares Nacionais, que preconizam:

Não se trata de uma intervenção mecânica que resulte apenas em testar o nível de conhecimento imediato dos alunos ou a mera aplicação de técnicas. A produção de um conhecimento vivo e significativo de arte para professores e alunos requer intervenções educativas que orientem o trabalho dos estudantes para a percepção, análise e solução de questões artísticas e estéticas e uma intervenção em que o professor é consciente de

seus objetivos, conteúdos, métodos e modos de avaliação. (MEC/BRASIL, 1998, p. 96)

O fazer teatral é, assim, preenchido de expressividade, potência e sentido, uma vez que se percebe o papel de cada indivíduo no coletivo que o compõe. Coletivamente, as ações tomam significado e abrangência nos fazeres da escola e para além dela, percebendo o aluno que ali, naquele ofício, ele tem responsabilidade e que suas atitudes fazem diferença.

Dessa forma, foi possível perceber que, durante a pesquisa, a relação entre os alunos e alunas entre si e com o fazer teatral foi acrescido de expressividade e ludicidade. Os estudantes perceberam que na aula de teatro o corpo em cena é o grande motivador das atividades e passaram a adotar formas diferentes de relacionamento nesse espaço, usando posições corporais de animais, vozes diferenciadas e chamando outros colegas para o jogo de cena à medida que o processo acontecia.

Esse processo expressivo, que aqui denomino de *preparação* pretendia, com sucesso, ativar comportamentos pouco cotidianos, possibilitando que o aluno conhecesse e reconhecesse seu corpo no espaço e com relação com o outro. Tal preparação foi importante para evitar que as aulas fossem medíocres, confusas ou inexpressivas.

Ou seja, os verdadeiros momentos de criação entre os alunos eram aqueles nos quais as dinâmicas dos exercícios ganhavam significado e geravam neles a concentração de seus aspectos cognitivos e motores para a realização de um determinado ato. Veremos logo que, no estudo, o evento teatral (a peça teatral) não é considerado como elemento fundamental da aula de teatro na Educação Especial; o mais importante é a fruição e percepção do jogo, visto que só assim há a expansão da consciência corporal do aluno ou aluna. Conforme essa perspectiva, o evento teatral torna-se um dos elementos do fazer teatral, e não o único e mais importante desse fazer.

4.1 Jogo dramático, imaginação e memória

Todo ser humano, independente da cultura na qual nasce, de sua classe social ou gosto, possui uma coisa que lhe é inerente: a atitude de jogo. Esta é uma atitude típica, e faz parte de sua vida desde a primeira infância. Segundo Peter Slade, “O jogo dramático infantil é uma forma de arte por direito próprio; não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos” (SLADE, 1978, p. 17).

O jogo dramático precede o jogo teatral. Nele, vamos dar atenção ao termo drama, do grego *drao* (“eu faço, eu luto”). Ou seja, não há ainda a figura do espectador/observador, já que o mais importante é o fazer, a ação. Enfatizo que a maior relevância aqui é justamente o fazer, a imaginação, nas quais as caracterizações e situações emocionais são trabalhadas, percebidas e sentidas.

No jogo dramático, o indivíduo é absorvido completamente pela ação, sem que lhe importem as convenções acima citadas – é o indivíduo jogando consigo mesmo, sentindo e explorando sensações e sentimentos da forma mais plena possível, somente depois compartilhando tal fazer com terceiros. Imagine como exemplo uma criança brincando de voar como um pássaro ou como um avião, ou fazendo um gol e comemorando por si mesma, ou, ainda brincando de casinha e boneca.

Ali, por si, a ação se esgota. A ação se basta por ela mesma, sem que outro interrompa ou exista para que haja a ação primeira – voar, comemorar, cuidar. Ou, conforme afirma Slade,

O jogo dramático é uma parte vital da vida jovem. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver. O jogo é na verdade a vida. A melhor brincadeira teatral infantil só tem lugar onde oportunidade e encorajamento lhe são conscientemente oferecidos por uma mente adulta. Isto é um processo de “nutrição” e não é o mesmo que interferência. É preciso construir a confiança por meio da amizade e criar a atmosfera propícia por meio de consideração e empatia (SLADE, 1978, p. 17,18).

Aqui, então, levo em consideração os aspectos e exercícios que nutrem a imaginação e que transbordam somente em segundo momento para o corpo e para a narrativa, envoltos no universo da ficção. Cabral, por exemplo, afirma que “ao fazer teatro/drama, entramos em uma situação imaginária – no contexto da ficção. A

aprendizagem decorrente emerge desta situação e do fato de termos de responder a ela, realizar ações e assumir atitudes nem sempre presentes no cotidiano” (CABRAL, 2006, p. 12). A imaginação e os processos internos possuem importância singular, uma vez que

A imaginação criadora permite ao ser humano conceber situações, fatos, ideias e sentimentos que se realizam como imagens internas, a partir da articulação da linguagem. Essa capacidade de formar imagens acompanha a evolução da humanidade e o desenvolvimento de cada criança e adolescente. (MEC/BRASIL, 2008, p. 34)

Nutrido a imaginação, chegamos aos elementos ligados à ficção, à narração, ao acontecimento que gera outro acontecimento – enfim, à criação da narrativa de uma história. Para fixar o reconhecimento e as etapas desta, reconstruí a narrativa do início ao fim, passando por seus nós fundamentais, pela fala dos personagens, por trejeitos de caminhar ou falar, relembando detalhe de algum objeto ou adereço, no sentido de aguçar a memória e manter “frescos” em suas mentes os passos do enredo.

Novas informações eram acrescentadas ao enredo a cada ensaio, gerando mais profundidade de percepção e material para a imaginação – ao buscar memórias, cheiros, sons e marcações de cena, jogo de cena com o colega, a “deixa” do texto para uma ação, por exemplo. Percebe-se que as ideias de Vigotsky sobre a imaginação ser uma função vital e não ociosidade da mente se fazem presentes, uma vez que:

A imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio de ampliação de experiência de uma pessoa porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ela pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua própria experiência. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua experiência histórica ou social alheias com a ajuda da imaginação. (VIGOTSKY, 2018, p. 27)

Essas noções (relembrar os passos da história e lhe acrescentar informações) foram trabalhadas durante o processo e utilizadas pelos professores regentes. Por consequência, tais noções fizeram parte das ações discentes na escola como um todo e refletiram-se na vida diária do aluno.

Além disso, outro instrumento fundamental para o processo de criação cênica foi a gravação da história em *off*⁵, o que permitiu a apreensão dos elementos da narrativa, visto que esta tornou-se para os alunos e alunas o ponto de marcações e interpretações. Norteador a história, foi possível aperfeiçoar o trabalho diretamente com o aluno, lidando com suas limitações e fornecendo meios para seu desenvolvimento cognitivo.

4.2 Exercícios e jogos teatrais

O segundo ponto de relevância para o processo de criação cênica realizado nessa pesquisa são os exercícios e os jogos teatrais, pautados nos trabalhos e sistematizações de Viola Spolin (2006) e Augusto Boal (2004).

Os jogos teatrais explorados nessa pesquisa foram concebidos por Viola Spolin para treinamento de atores, treinadores, escritores, artistas, e demais interessados na atuação cênica; enquanto Augusto Boal sistematizou os jogos teatrais à sua maneira ao atuar no Teatro de Arena (em São Paulo) e, depois, nos seus anos de exílio em alguns países da América Latina, trabalhando com pessoas de todos os estratos sociais. Por meio de tais experiências, inclusive, Boal organizou o conhecido Teatro do Oprimido⁶ (uma junção de técnicas e métodos teatrais).

Ambos afirmam, de forma categórica, que todos podem jogar e interpretar, que o jogo faz parte do cotidiano e que todos, independentemente, são atores. Tais afirmações nos afastam do preconceito que diz que o teatro é para poucos, ou que é necessário possuir um dom para tal experiência. Concordando com ambos, na pesquisa provo que todos são capazes de atuar em cena, no palco.

⁵ *In off* é um termo inglês que significa “desligado” ou “fora”, em tradução literal. Na presente pesquisa, relacionamos o termo em “*off*” para indicar que o áudio em questão fora gravado e difundido por aparelho eletrônico, cabendo aos atores a representação e acompanhamento dos movimentos e falas a partir da história difundida.

⁶ Teatro do Oprimido: O Teatro do Oprimido é um “método teatral que se baseia no princípio de que o ato de transformar é transformador” (CTORIO). Esse método foi compilado por Augusto Boal e seus colaboradores após anos de exílio em atividades cênico-culturais em diversos países, objetivando a devolução dos meios de produção artísticas a todos os indivíduos, considerando que o teatro pertence a todos e que todos fazem teatro. O Teatro do Oprimido (TO) é uma junção de métodos, entre eles estão o Teatro-Jornal, o Teatro-Imagem e o Teatro-Fórum, cada qual com uma práxis própria. Numa conceituação prévia do que é o TO, Augusto Boal afirma em seu livro *Jogos para atores e não-atores* (2004, p. ix): “O Teatro do Oprimido é teatro na acepção mais arcaica da palavra: todos os seres humanos são atores, porque agem, e espectadores, porque observam. Somos todos *espect.-atores*. O Teatro do Oprimido é uma forma de teatro, entre todas as outras”.

No início dos processos, perceber as dificuldades de encarar o “mágico se...” foi nítida, dadas as peculiaridades e necessidade de utilização de materiais concretos para vários alunos e alunas. No entanto, logo eles perceberam que a aula de teatro era o espaço em que a imaginação tinha seu lugar garantido. Assim, aos poucos e a partir de uma série de jogos, os estudantes passaram a perceber que a sala de teatro poderia ser um campo de guerra, um campo de futebol, um shopping, uma casa. Tudo dependia da imaginação e do “mágico se...”.

Os exercícios e jogos viabilizam o conhecimento e o reconhecimento das possibilidades do corpo do ator. Eles designam “todo movimento físico, muscular, respiratório, motor, vocal que ajude aquele que o faz a melhor conhecer e reconhecer seu corpo [...]” (BOAL, 2004, p. 87) e “tratam da expressividade dos corpos como emissores e receptores de mensagens. Os jogos são um diálogo, exigem um interlocutor [...]” (idem, ibidem). Nota-se, então, a via de mão-dupla entre o eu e o outro.

Durante o período da pesquisa, foi fisicamente perceptível a melhoria na comunicação dos alunos e alunas consigo mesmos e com os profissionais envolvidos na escola. Vários detalhes da comunicação humana passaram a ser percebidos pelos alunos, além de eles assumirem a postura de jogo em várias instâncias da aula de teatro; por exemplo, ao evitar interromper um colega enquanto ele se expressava, mas também permanecendo em jogo como “leão” enquanto chamava, também em jogo, o “jacaré” para relação no mesmo ambiente imaginário.

O jogo teatral coloca o participante em frente a um problema na cena, e através da resolução desse problema as técnicas, disciplinas e convenções são organicamente absorvidas. Tal exercício transcende as disciplinas e possibilita uma forma alternativa para o ensino e para a aprendizagem pois, segundo Spolin, os jogos teatrais:

Devem ser conhecidos não como diversões que extrapolam necessidades curriculares mas sim como suportes que podem ser tecidos no cotidiano, atuando como energizadores e/ou trampolins a todos. Inerente a técnicas teatrais são comunicações verbais, não-verbais, escritas e não-escritas. Habilidades de comunicação, desenvolvidas e intensificadas por meio de oficinas de jogos teatrais com o tempo abrangem outras necessidades curriculares e a vida cotidiana (SPOLIN, 2006, p. 20).

No entanto, a experiência do fazer deve ser feliz, alegre, prazerosa e cheia de descobertas, pois “ao participar dos jogos teatrais, professores e alunos podem

encontrar-se como parceiros, no tempo presente, e prontos para comunicar, conectar, responder, experienciar, experimentar e extrapolar, em busca de novos horizontes” (SPOLIN, 2006, p. 20). Para alcançar tais resultados, os instrumentos utilizados são o *foco*, a *instrução* e a *avaliação*, como veremos a seguir.

O **foco** é problema essencial para a atuação que pode ser solucionado pelos participantes. Através dele, a mente do participante permanece focada no ponto central da experiência cênica, possibilitando respostas plenas frente aos problemas e estímulos que surgem durante o exercício. O foco é o elemento que canaliza as atenções para a resolução do problema.

Aí então a **instrução** ajuda os jogadores a manter/encontrar o foco. A instrução são as frases que auxiliam o participante a mobilizar-se fisicamente para a solução do problema. Observemos o seguinte exemplo: num jogo de bola invisível, o foco é “jogar bola com uma bola invisível” – algumas das instruções poderiam ser “vejam a bola”, “toquem a bola para o parceiro de cena”, ditas durante o jogo, possibilitando a execução da ação de forma autêntica, orgânica e espontânea.

No grupo no qual se realiza o jogo teatral, alguns jogadores seguem o foco/instrução e outros jogadores assistem como público. No entanto, tal participação não é simplesmente passiva; os jogadores que estão observando devem notar os detalhes da comunicação que ocorre em jogo discutindo e avaliando, de forma respeitosa, o trabalho do colega. Dá-se, por conseguinte, uma **avaliação**, e não uma crítica, tanto dos jogadores quanto daqueles que observam.

Estabelecida a ordem dos acontecimentos na aula de teatro, organicamente os alunos e alunas se adaptam a ela. Procurei estabelecer tal rotina como base para as aulas, uma vez que, através dela, as aulas mantinham suas dinâmicas e, assim, todos participavam igualmente, podendo contribuir com suas percepções. Faz-se importante enfatizar que o público da pesquisa são alunos deficientes intelectuais, não alfabetizados, e, muitas vezes, com severas dificuldades de comunicação.

Dentro desse panorama, foi possível estabelecer a rotina acima citada e desenvolver dinâmicas específicas nas salas. Aos poucos, as compreensões se davam entre os alunos e entre os alunos e os professores; os alunos e alunas usavam os meios que tinham para se comunicarem nas avaliações. Muitas vezes um balbúcio, uma pantomima ou um gesto expressavam muito mais do que palavras ou longos discursos.

O papel da espontaneidade e da resposta imediata nos jogos teatrais é importante, pois dota a ação de autenticidade. À medida que o aluno realiza os jogos e exercícios, suas atitudes e percepções extrapolam seu universo pessoal, possibilitando o desenvolvimento de seu universo social e cultural. Tais ganhos abrangem não somente a escola, mas também seu ambiente familiar. Ou seja, os jogos teatrais possibilitam a apreensão da técnica e da lida teatral, mas abrem as portas para uma série outra de conhecimentos.

Através dos jogos e exercícios cênicos, as posturas dos alunos e alunas foram lentamente modificadas, permitindo cada vez mais possibilidades de construção coletiva e colaborativa do conhecimento. Uma postura em especial a ser considerada aqui foi a relação de competitividade entre os participantes. Havia, no início das atividades uma competição latente entre os alunos, notadamente aqueles do sexo masculino, mais ativos e disponíveis fisicamente. Encaravam as atividades como desafios e exercícios individuais.

Ao passo que a colaboração tornava-se parte importante das aulas, aos poucos, os alunos perceberam que os jogos não funcionavam se realizados no universo individual. Percebeu-se que, coletivamente, as atividades fluíam gerando um resultado satisfatório e prazeroso para todos. Percebido o caminho metodológico percorrido, irei analisar, no próximo capítulo, as intervenções realizadas com os alunos. Farei tal análise baseada em duas frentes: a primeira delas, as contações de histórias; a segunda, as montagens cênicas.

5 INTERVENÇÕES CÊNICAS E SEUS DESDOBRAMENTOS

No presente capítulo, irei observar as aplicações dos elementos trazidos nos capítulos anteriores – quais sejam: os PCNs; a BNCC; o Currículo em Movimento; os jogos dramáticos; e os jogos teatrais – com as intervenções realizadas durante a pesquisa. Trarei à tona depoimentos de profissionais envolvidos direta ou indiretamente no trabalho, a fim de confirmar a relação estabelecida com o fazer teatral e o desenvolvimento dos alunos e alunas, buscando também elucidar as relações com o fazer cênico dos alunos envolvidos. Irei, também, notar como questões voltadas à autonomia, à independência, ao paternalismo, ao corpo e ao prazer se relacionam no dia a dia do aluno com deficiência intelectual no Centro de Ensino Especial 01 do Gama.

Farei tais análises partindo de duas frentes: a **primeira** delas é a de contações de histórias realizadas juntas com os alunos, a partir de duas histórias centrais: “A mula sem cabeça” e “A cobra grande”. Nelas, perceberemos relação direta com o tópico 4.1 desta pesquisa, nos quais as histórias se desenvolviam por meio do narrador, trazendo os alunos envolvidos para a cena e para a criação.

A **segunda** frente diz respeito às montagens cênicas realizadas com os alunos, sendo elas a culminância dos dois aspectos do fazer teatral trazidos no capítulo 4, quais sejam: 4.1) O jogo dramático, a imaginação, a memória e a narrativa; e 4.2) Os exercícios e os jogos teatrais. Tais elementos são observados e analisados por meio das experiências cênicas “Como nascem as estrelas” e “Iara e o rio sem peixes”.

5.1 Contações de histórias

O ato de contar histórias é inerente ao ser humano. Desde que nos percebemos no mundo, desde que percebemos que estar nele nos possibilita modificar nossa realidade, desde que nos percebemos capazes de nos transportar para “outro lugar” a partir do “era uma vez...” ou do mágico “e se fosse...”, as histórias tornaram-se meios para que os ouvintes fossem levados para outros universos e diferentes realidades. Todo e qualquer lugar pode ser o palco para uma

história (uma sala de aula, uma fogueira, uma cozinha, o trabalho, a rua e até mesmo uma sala de teatro).

A fantasia, a imaginação, o devaneio, a curiosidade são alguns dos elementos motrizes para uma história. O mágico “era uma vez...” ou o mágico “e se fosse...” permitem o contato com o mundo da fantasia, liberando a imaginação e facilitando seu exercício e sua emancipação. Exercitando a imaginação, a criatividade, a escuta, a sensibilidade, encontramos a possibilidade de aprender brincando, ou seja, chegamos aos aspectos lúdicos do jogo de contar histórias. Tais aspectos lúdicos, aos quais aprendemos sem nos darmos conta, podem nos levar a terrenos dramáticos nos quais é possível aprender a lidar com sentimentos como medo; anseio; desejo; conflito; prazer; desafio; coragem; respeito; amor; saudade; a morte; entre outros tantos.

Numa contação de histórias, todos esses aspectos se dão de forma simultânea, espontânea e coletiva. Segundo Café (2000, p. 34):

A comunicação representa a comunhão pelo *conto*, quando esse pertencia a uma comunidade, era sentido e conhecido por todos, fazia parte de seu cotidiano. O narrador relata com o outro e não para alguém, há uma comunhão de almas, uma cumplicidade estabelecida na credibilidade do fato narrado e também sentido e acreditado por quem ouve. É diferente de um espetáculo artístico, mesmo que uma sessão de histórias seja preparada para esse fim. Há uma interação específica do público e do contador com o texto que é narrado. Nesse sentido, estabelece-se uma maior aproximação das relações obra-leitor e contador-ouvinte. (CAFÉ, 2000, p. 34)

Dessa forma, as diretrizes que preconizam os PCNs, a BNCC e o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal tornam-se elementos-chave do fazer teatral, iluminando de forma singular a contação de histórias. Estes documentos trazem consigo valores, conhecimentos, atitudes e comportamentos já estabelecidos como as bases para o processo educativo por meio da arte – tanto de sua fruição quanto de sua produção. Observa-se alguns dos elementos preconizados pelos documentos citados acima: o prazer na apreciação e construção de formas artísticas; expressão e comunicação de ideias, sentimentos e percepções; autonomia para fazer e apreciar arte; participação em improvisações; exercício da observação do universo circundante; reconhecimento da relação entre palco e plateia; descobrimento de teatralidades da vida cotidiana; experimentação do

trabalho coletivo e colaborativo; experimentação de construções corporais e vocais; entre vários outros.

Utilizando a contação de histórias como primeira forma de motivação para o fazer cênico, dando maior atenção ao jogo dramático, à interação contador-ouvinte, à imaginação e à memória, exploramos o fazer teatral por meio das contações de histórias “Mula sem cabeça” e “A cobra grande”.

Abaixo, são apresentados os roteiros e os desdobramentos dessas histórias.

5.1.1 Mula sem Cabeça

Numa pequena cidade, Santo Antônio Secrécré Xipsuí de Minas, havia um prefeito, há mais de cinquenta anos, que contrata um novo médico da cidade grande. Aos poucos, o médico e sua família se ambientam na pequena cidade do interior e logo descobrem as lendas e histórias da região, nas quais todos acreditam, exceto o médico, que passa a desafiar a crença mais forte e perigosa da cidade: a mula sem cabeça.

O médico descobre também como desafiá-la e leva em frente esse desafio. Ele descobre, então, para sua infelicidade, que a história é real e acaba morrendo queimado em sua própria casa. A única que havia acreditado naquela lenda, e também nas formas de se proteger, fora sua filha, que passou ilesa depois de desafiar e expulsar a mula de sua casa em chamas. Usando amuletos e objetos de credices populares, a menina fere gravemente a mula sem cabeça.

A filha do médico é levada à casa do prefeito, que estranhamente sente uma imensa dor de cabeça no mesmo local onde a filha do médico feriu a mula e percebe que, por fim, o prefeito da cidade é a própria mula sem cabeça. Todos da cidade começam a fugir imediatamente, procurando novos abrigos distantes daquele lugar amaldiçoado pela mula sem cabeça.

Imagem 1 – Contação de história "Mula sem cabeça". Interpretação do personagem médico, explorando improvisações com o narrador.



Fonte: arquivo pessoal.

A sonoplastia é criada junto com o espectador momentos antes do início da história propriamente dita, situando-a no gênero terror e com os sons próprios desse estilo: som de vento ruidoso, porta rangendo, som dos cascos da mula e gritos. O espectador é convidado a escolher e ensaiar os sons para que possa usá-los no momento apropriado.

A história é contada pelo narrador e todos os demais personagens são representados de forma espontânea e improvisada por espectadores chamados por ele. Ao passo que este segue sua narrativa, o participante se paramenta com os adereços dos personagens (chapéu, óculos e cachecol para a filha do médico; jaleco, óculos e receituário para o médico; casaco de couro e chapéu para o prefeito da cidade; máscara de fogo para a mula sem cabeça). O furor dos alunos e alunas para a participação na história é imenso, uma vez que eles próprios gostam de visualizar e participar ativamente da história. O fato de estarem entre seus pares dá maior dinamicidade ao jogo dos atores em cena (Imagens 1 e 2).

Imagem 2 – Contação de história "Mula sem cabeça". Interpretação do personagem filha do médico, explorando improvisações com o narrador.



Fonte: arquivo pessoal.

5.1.2 Cobra Grande

Nessa história, há uma seleção de causos sobre Cobra Grande Norato, uma imensa cobra que habita as zonas de mata fechada, sendo delas sua protetora. Uma índia sempre teve o desejo de ter um filho e, uma vez grávida, todos de sua aldeia a veem muito feliz e sorridente. É quando, no fim da gravidez, ela vai tomar banho no rio e observa que o rio leva seu bebê embora. A partir daí, a índia se entristece e todos a veem muito triste.

Certa vez, quando estava passeando à noite na floresta densa, ouve ao longe o som de um bebê chorando e corre desesperadamente em busca do som quando, sem notar, chega perto do rio e cai nele, começando a se afogar. Aparece

então uma criatura fantástica da floresta, que a salva e lhe promete um filho que terá muita história para contar.

Quando seu filho nasce, ela percebe que o bebê era bem pequeno, do tamanho de uma minhoca, mas que, cada vez que recebia carinho ficava maior e maior, tornando-se uma imensa cobra, conhecida por todos na floresta como Cobra Grande. Várias histórias começam a surgir, todas elas envolvendo a Cobra Grande, os locais e os personagens da floresta.

A **primeira** das histórias é a dos pastores, na qual estes estão levando a boiada para o pasto quando resolvem tirar um cochilo após o almoço. Quando eles despertam e abrem seus olhos, não há mais nenhuma vaca ou boi, apenas as ossadas de todo o rebanho; ao procurar o responsável, veem o rastro da cobra rumo ao rio ali perto.

A **segunda** delas é a de um grupo de índios brincando no rio quando chega um retratista para tirar umas fotografias; o grupo procura, então, uma tora de madeira perto do rio para o retrato e depois todos vão ver as fotos. A surpresa é grande quando o retratista percebe que a tora de madeira que os índios estavam sentados não é madeira, mas sim o corpo da cobra.

A **terceira** história é a de um índio que perde sua filha por mais de 24 horas, quando se dá conta que a menina pode ter se enfiado dentro da cobra, já que não ouvia ninguém chamá-la na floresta. O pai, então, pega um punhado de farinha, pois sabia que a Cobra gostava, a chama e pede que ela abra a boca. Ele entra nela em pé, andando um dia inteiro sem parar dentro dela antes de ouvir a filha lhe responder; depois dessa longa caminhada, a pequena índia é salva.

A **quarta** história é a criação da onda gigante, na qual os índios surfam com suas pranchas de madeira; a cobra é muito grande, e somente cabe embaixo do rio. Quando ela sente cócegas em alguma parte do corpo, se mexe com tanta força que cria ondas gigantes que passam por um grande pedaço do rio, motivo de perigo e de diversão para todos.

Imagem 3 – Contação de história "A cobra grande". Relação do espectador com o narrador, improviso e manipulação com materialidades.



Fonte: arquivo pessoal.

Uma infinidade de outras narrativas e causos são possíveis, de acordo com o tempo estabelecido previamente para a história e com o público participante. A Cobra Grande é uma protetora das florestas; quando aparecem turistas ou os próprios índios descuidando da floresta, jogando lixo, cortando árvores, maltratando os animais, ela aparece e abre sua boca imensa, assustando a tudo e a todos que veem aquela criatura atroz.

Assim, sempre que tais temas eram gerados na história, o espectador tinha a possibilidade de verbalizar, a seu modo, como realiza tais ações (por exemplo, separar o lixo), de forma a reverberar nos demais a consciência de como descartá-lo, quais elementos podem ser reutilizados, como utilizar e reutilizar a água. Promove-se, dessa maneira, a conscientização sobre o meio ambiente, gerando um discurso humanizado, visto que este deve ser preservado não para as próximas gerações, mas também por todos aqueles que desfrutam dele diariamente.

Imagem 4 – Contaçon de história "A cobra grande". Relaçõ do espectador com o narrador, improviso e manipulaçõ com materialidades.



Fonte: arquivo pessoal.

A história Cobra Grande possui aspectos participativos constantes, pois todos os causos ocorrem com a Cobra nas mãos do espectador; ela cresce durante a introdução da história. É uma cobra feita de retalhos medindo mais de 5 metros de comprimento, que o espectador manipula sublinhando todos os causos do narrador (observe Imagens 3 e 4). Assim, quando, por exemplo, narra-se o caso da onda gigante, a Cobra está esticada nas mãos dos participantes, e há o balanço de todos eles junto à Cobra, obedecendo a comandos específicos para simular tais movimentos, formando a grande onda citada na história, como uma *ola*⁷ de torcidas de futebol (observe Imagem 5). A experimentação e manipulação da cobra é um dos fortes dessa contaçon de história, uma vez que os causos são contados à medida que os alunos e alunas a manipulam e fazem com ela as movimentações de cada causo.

⁷ Termo espanhol que corresponde ao verbete “onda” em português.

Imagem 5 – Contação de história "A cobra grande". Relação do espectador com o narrador, improviso e manipulação com materialidades.



Fonte: arquivo pessoal.

5.2 Montagens cênicas

O ato de apresentação cênica no ambiente escolar é um momento de convergências: convergências dos interesses em mostrar a um terceiro, a plateia, o resultado de uma série de experimentações com exercícios cênicos e jogos coletivos; convergências de uma série de discursos para compreensão e transmissão de uma mensagem; convergências de críticas acerca do próprio trabalho realizado; convergências de todas as materialidades concretas e sonoras exploradas num certo período de tempo; convergências para o encontro e para a troca que há no fazer teatral, entre o palco e a plateia; entre tantas outras convergências. É essa união de desejos, de pulsões criativas e de outras linguagens artísticas que levam o teatro à sua existência.

Reitero, aqui, que, para que haja o fazer teatral, há a necessidade do desejo, da vontade de mostrar a um terceiro essas experiências adquiridas. Uma vez existindo tal necessidade, faz sentido o esforço para a convergência de todos os elementos citados, que convencionamos chamar de *encenação teatral*.

Toda experiência estética envolve uma série de elementos emocionais e sensoriais; assim, o processo de criação inclui também o resultado, ou seja, a apresentação teatral. Segundo Dewey, “a experiência estética – em seu sentido estrito – é vista como inerentemente ligada à experiência de criar” (2010, p. 129). Dessa forma, a montagem da história, a elaboração dos enredos, os jogos teatrais, a produção do cenário, os ensaios estão todos inseridos no que denominamos experiência estética. Colher informações por meio dos sentidos, perceber o mundo ao seu redor, traduzi-lo em uma forma estética, em um resultado, não é somente a reprodução das experiências cotidianas. Todas as percepções envolvidas se relacionam para formar um todo estético.

O indivíduo envolvido no processo, quando abarcado por tais objetivos, mobiliza uma dose de movimentos internos, argúcia, sensibilidade e percepções, relacionando-as mutuamente até que um produto comece a ser imaginado e posteriormente criado.

A menos que se relacionem entre si para formar um todo na percepção, a coisa feita não é plenamente estética. O fazer, por exemplo, pode ser uma exibição de virtuosismo técnico, e o vivenciar, uma onda de sentimentos ou um devaneio. Quando o artista não aperfeiçoa uma nova visão em seu processo de fazer, ele age mecanicamente e repete algum velho modelo, fixado como uma planta baixa em sua mente. (DEWEY, 2010, p. 132)

É no processo e nas pulsões criativas que a experiência se efetiva. Tem o resultado sua importância? Sim. No entanto, o resultado sem que o caminho percorrido seja significativo, e que tenha envolvido os elementos suscitados, não se efetiva como uma experiência estética. Chego à conclusão e à metáfora que a apresentação teatral é a “ponta de iceberg” sobre o qual ainda se tem um volume imensamente maior de material. Esse material seria, portanto, o processo, o dia a dia do aluno ou aluna na aula de teatro.

Imagem 6 – Montagem cênica de "Iara e o rio sem peixes", criação coletiva. Exploração de diferentes tons musculares. Na imagem, Iara e os pescadores.



Fonte: arquivo pessoal.

O processo, portanto, foi todo o fazer teatral: os exercícios, os ensaios, a confecção de figurinos e adereços, a definição de sonoplastia, e todas as atividades envolvidas diretamente com os sujeitos da aprendizagem. Não podemos denominar o fazer teatral apenas no que diz respeito ao evento, à apresentação teatral. Há a necessidade de observar e contemplar com veemência os elementos que constituem o teatro, incluindo os ensaios, a apreensão da história e de seus nós dramáticos, a elaboração dos figurinos e dos cenários, além dos objetos utilizados, da sonorização, da escolha do espaço, sem desconsiderar a necessidade dos debates e das conversas acerca do tema trabalhado ali com o grupo que se propôs a realizar o evento. Por isso a metáfora: a peça teatral, no ambiente escolar, é a “ponta do iceberg”.

Colocar-se no lugar do outro, imaginar-se outro em diferentes circunstâncias foram aspectos explorados gradativamente, articulando os elementos da linguagem teatral (o corpo, o roteiro, a imaginação, as materialidades). O teatro, aqui, segundo o PCN, favorece a “possibilidade de compartilhar descobertas, ideias, sentimentos, atitudes ao permitir a observação de diversos pontos de vista, estabelecendo a

relação do indivíduo com o coletivo e desenvolvendo a socialização” (PCN, 1998, p. 88).

Outro elemento importante utilizado durante o processo da pesquisa é o prazer, seja para um processo de encenação, seja para encontros onde se desenvolverão os exercícios. A vontade e a motivação de realizar um projeto são questões básicas para um encontro, uma vez que o aluno ou aluna não tem a obrigatoriedade de mostrar um resultado cênico para o público geral e que ele, o aluno está ali por prazer. É necessária a criação de um ambiente lúdico para que haja a motivação destes, no intuito de que eles tomem para si a responsabilidade da montagem, do processo de criação.

O prazer e a ludicidade necessários à criação tornam o ambiente de trabalho mais harmonioso e mais propício ao que se almeja. A convivência prazerosa e criativa passa pouco a pouco a fazer parte do universo social, entre pares e suas relações, regras e acordos (OLIVEIRA, 2000). Durante a pesquisa, por exemplo, quando um aluno não demonstrava interesse em participar das atividades por um certo tipo de motivos (dores ou chateações variadas), era possibilitada a ele tal oportunidade, primando pela importância do prazer durante as aulas de teatro. Nas poucas vezes que isso aconteceu durante a pesquisa, o estudante mostrava interesse em participar das aulas seguintes. Por vezes, as atividades na aula de teatro moviam as motivações de tal forma que tarefas não realizadas em outras salas eram realizadas com prazer na aula, visto que ali uma série de dinâmicas eram inseridas a fim de mobilizar o fazer do aluno:

Porque em artes (cênicas) se consegue trabalhar coisas sem eles perceberem, que no dia a dia não se consegue na sala de aula, de forma lúdica. Não é que não perceberam, mas é tão tranquilo (fazer) e eles gostam, que trabalham e adquirem ali certa experiência [...]. Não é necessário ficar pontuando algumas coisas, simplesmente são feitas (...) pedir isso em outro momento é uma coisa chata, pois os alunos não querem fazer tão facilmente. (MOREIRA, 2019)

O prazer em realizar o trabalho é considerado componente importante no processo de construção cênica, tendo aí seu ponto de partida, de onde todos os outros questionamentos virão, tendo certeza que “quando o trabalho nos causa prazer, podemos dizer que é fácil, que é simples realizá-lo” (REVERBEL, 1989, p. 24). Esse prazer, este entusiasmo, foi um dos elementos buscados nas oficinas teatrais. No entanto, procuramos não desconsiderar a dor, o desconforto, os medos,

os receios, a falta de confiança como elementos que fazem parte do processo de criação. Romper entraves, bloqueios no campo do corpo e da mente do ator não é uma tarefa prazerosa. Possibilitar esse ambiente lúdico, de confiança e prazer tende levar os participantes às suas emancipações.

O prazer, ao realizar todo o processo que culminará na apresentação cênica, é um elemento importante quando consideramos a extensão do alcance da obra. Por exemplo, durante a pesquisa, e após ela, as lembranças que permanecem, tanto durante as oficinas ou ensaios quanto nas marcações das cenas, se dão através dos momentos de prazer, tendo a ciência de que, por meio do prazer, as lembranças virão à tona com mais facilidade. Além do mais, ele é o *élan*⁸, o “impulso vital” da obra artística.

As atividades dos alunos e alunas são desenvolvidas de forma a proporcionar melhores resultados para o participante e para a cena. Dessa forma, as atividades permitem “o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos jogadores por meio do domínio, da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral, numa perspectiva improvisacional ou lúdica” (JAPIASSU, 2001, p. 20). Observe-se, como exemplo, trecho do depoimento de uma das professoras regentes envolvidas no projeto de pesquisa, referindo-se a dois alunos específicos (no texto, estes são representados por Alunos A e B):

Querendo ou não, o teatro trabalha muito isso, a disciplina. E ele [Aluno A] melhorou muito quanto à disciplina. Temos, também, outros casos, como a Aluna B, no qual trabalhou-se as questões emocionais, de demonstrar afetividade, paciência. Hoje é mais compenetrada. Percebi mudanças em todos eles, e acho que eles usam os conhecimentos que adquiriram em seu dia a dia. (MOREIRA, 2019)

A motivação para que um grupo chegue à conclusão de que é necessário montar algo, um espetáculo teatral, por exemplo, ocorre no momento em que os envolvidos sentem-se motivados a mostrar a seu público algum resultado ou pensamento, ou seja, deve haver o desejo da parte dos alunos de darem continuidade a esse processo, direcionando-o para uma montagem cênica.

O processo de criação do enredo foi coletivo. Sugeriu-se apenas o protagonista, e daí, aos poucos, foi se aprofundando os detalhes, chegando à sua identidade completa: sexo, idade, família, amigos, vontades, medos, entre outros.

⁸ Termo francês que corresponde a “impulso; vivacidade; entusiasmo criador” em português.

Desse primeiro elemento nasce o nó, um ponto importante no enredo. Logo, tal personagem, a fim de ter seu medo vencido, sua vontade realizada, descobre que há um impedimento, que pode ser uma pessoa ou uma circunstância, que o protagonista terá que enfrentar para ver seu objetivo conquistado. Assim, surgem antagonistas, circunstâncias, amigos, companheiros, desafios, músicas, temas subjacentes, que podem ser incluídos na história. Em suma, o roteiro é elaborado de forma que todos tenham nele participação.

As duas histórias criadas e apresentadas foram gravadas *in off*, na tentativa de que, através da prática dos ensaios, eles se apropriassem do texto. As gravações das vozes dos personagens e sua sonoplastia serviram também como base para este fazer, uma vez que marcações e detalhes técnicos tinham nas gravações de suas “deixas”.

Com base nos elementos citados acima, observa-se a seguir os roteiros e os desdobramentos das montagens cênicas.

5.2.1 Como nascem as estrelas

“Como nascem as estrelas” é um conto que faz parte da cosmogonia Bororo, uma etnia indígena brasileira, que narra a história de como surgiram as estrelas no firmamento, eternizado pelas palavras de Clarice Lispector. Certa vez, acabara o milho na tribo, e as mulheres responsáveis pela alimentação não o encontraram mais em local algum da floresta. Para resolver tal problema, chamam os curumins, as crianças, para ajudar na busca.

As crianças, muito espertas, acham o milho, catam tudo e voltam escondidas das mulheres para a aldeia, a fim de pedirem para a anciã fazer bolo; e ela assim o faz. No entanto, os curumins comem todo o bolo. As mães voltam para fazer comida, mas ao notarem que não sobrou nem bolo nem milho, resolvem castigá-los. Estes, já sabendo que as mulheres os castigariam, pedem aos pássaros para prenderem cordas no céu e começam a subir. As mulheres, quando os veem, começam a subir nas cordas, que são cortadas pelos meninos a uma certa altura.

Quando as mães caem no chão, transformam-se em onças; os curumins, por sua vez, por não poderem mais voltar à terra, e continuam subindo as cordas até chegarem no firmamento, transformando-se em estrelas.

Imagem 7 – Adaptação de "Como nascem as estrelas", de Clarice Lispector, demonstrando a utilização de lanternas após a transformação dos curumins, as crianças indígenas, em estrelas.



Fonte: arquivo pessoal.

Na história “Como nascem as estrelas”, algumas experiências foram feitas explorando lanternas, arcos e flechas, utilizando o espaço do palco para criar as narrativas e os climas da narrativa. Daí surgiram guerras entre povos, fugas dos bichos selvagens, indígenas em busca de milho – enfim, a construção de todo o ambiente ressignificando seus corpos a cada cena; hora transformavam-se em árvores, hora em pedras e obstáculos, entre outros elementos cenográficos, conforme se observa nas Imagens 7 e 8.

Imagem 8 – Adaptação de "Como nascem as estrelas", de Clarice Lispector, demonstrando o uso de arcos e flechas e criação de climas da história (guerra, atenção, cuidado e fuga).



Fonte: arquivo pessoal.

Os modos de operação com a caça, seu modo de vida, sua indumentária, suas pinturas, seu artesanato, sua relação com as transcendências, sua relação com a vida, com a morte e com a natureza foram elementos das culturas indígenas tratados junto aos alunos e alunas. Mostro certos conceitos e preconceitos presentes na vida dos estudantes, infelizmente reproduzidos ainda por nós, como o som que os povos originários emitem com a boca – referência muito mais ligada aos povos norte-americanos do que aos indígenas brasileiros –; o uso de penas; o uso de pinturas corporais; que, muitas vezes, intensificam essas generalizações.

Imagens 9 e 10 – Adaptação de "Como nascem as estrelas", de Clarice Lispector. Exploração de tónus musculares e sentimentos como medo, desespero e agonia.



Fonte: arquivo pessoal.

Uma série de sentimentos foram trabalhados nessa história, dando um tom dramático ao mito: sensações e sentimentos de medo e pavor, atenção e prontidão, alegria e descontração, entre outros. Todos os sentimentos foram suscitados por meio de jogos e experiências teatrais envolvendo aspectos físicos, imaginários, individuais e coletivos, conforme observado nas Imagens 9 e 10. Alguns elementos básicos da mímica, como o ponto fixo e jogos de estátuas, foram trabalhados com os alunos durante o processo de ensaios, visando uma melhor execução da ação física. A possibilidade de transformação em animal – o antropomorfismo – foi importante também para jogos de imaginação, uma vez que os próprios alunos passaram a buscar outras possibilidades de tónus musculares para a execução dos movimentos.

5.2.2 lara e o rio sem peixes

“A lara e o rio sem peixes” conta a história de dois pescadores que começam a ter dificuldade em encontrar peixes no rio, pois, toda vez que lançam a rede, pescam lixo de toda variedade e, antes de lança-la novamente, jogam o lixo de volta à água. Em um desses lançamentos, os pescadores pegam uma criatura diferente, lara, que protege os rios e todos os bichos e criaturas das águas.

A lara lhes informa que a responsabilidade de toda aquela sujeira é dos humanos que moram ali perto e, para evitar dúvidas, derruba os pescadores no rio para conhecerem as criaturas prejudicadas pela poluição. Os pescadores nadam até encontrarem o peixe-elétrico, uma espécie de contador de lixo do rio, que culpa a humanidade e é agressivo com os pescadores. Como eles não entendem o recado, logo o peixe-elétrico ameaça eletrocutá-los. O grupo sai, então, a fim de procurar outro amigo da lara, o jacaré, que também é agressivo e ameaça comê-los.

Embora não possa fazê-lo, o jacaré faz com que eles sofram, organizando todo o lixo para lançá-lo nos pescadores, que só assim compreendem qual a responsabilidade deles em relação à poluição. lara, então, os envia de volta ao barco e os pescadores decidem pescar todo o lixo que conseguirem, a fim de levarem para a cidade e provar para todos que aquela história não era “história de pescador”.

Imagem 11 – Montagem cênica de "lara e o rio sem peixes", criação coletiva. O coro de peixes no rio poluído e os pescadores.



Fonte: arquivo pessoal.

No que diz respeito à encenação e aos desdobramentos da história, em “lara e rio sem peixes”, o ambiente sugeria o fundo de um rio. Inúmeras formas de trabalhar o corpo foram exploradas, desde o ambiente submerso, com seu tônus muscular mais lento e denso, até outras formas de nadar e se movimentar em água; explorando, ainda, os diversos seres (peixe, lagarto, sapo, jacaré, entre outros) e suas movimentações nesse espaço, conforme as Imagens 11 e 12. O uso de garrafas pet para a confecção das máscaras (o coro de peixes), de tecidos e espumas para o jacaré, de papelão para a confecção dos barcos e de vários tipos de materiais reutilizáveis somaram-se ao trabalho corporal, construindo a percepção do cenário da história.

Imagem 12 – Montagem cênica de "lara e o rio sem peixes", criação coletiva. Exploração de materialidades: jacaré manipulado por quatro atores.



Fonte: arquivo pessoal.

É importante suscitar alguns aspectos dos personagens e a relação de jogo entre eles. Tais relações foram importantes, uma vez que abrangeram não somente o fazer teatral, mas também a vida cotidiana dos alunos e alunas. São eles: os pescadores; a lara; o peixe-elétrico; e o jacaré.

Os pescadores e a lara, atuando juntos, tiveram a possibilidade de realizar um jogo em suas cenas. Buscou-se a exploração de tônus musculares que os aproximassem de outras superfícies de contato como água e lixo, incomodando-os

em várias partes do corpo, e, juntos, estabeleceram laços para comunicação e apoios em cena.

O peixe-elétrico, o contador do lixo, era um personagem que desde o início da apresentação, estava em meio ao público, sem que fosse identificado de forma imediata; quando ele surge, seu tônus muscular agressivo dá grande dinamicidade à cena, pois persegue os personagens a fim de dar eletrochoques, o que faz os outros fugirem por todo o espaço, inclusive entre os espectadores.

O jacaré, por outro lado, é um boneco manipulado por três ou quatro atores, uma espécie de “dragão japonês”, que requer comunicação, relação e jogo entre os atores (observar a Imagem 12).

Tanto os personagens da história quanto o coro mantinham relação com o espectador, no sentido de convivência no mesmo espaço. Por exemplo, na cena do jacaré, na qual ele afirma que os pescadores não saíam ilesos, o animal convoca os espectadores para reunirem o lixo e jogarem nos pescadores, a título de punição pela poluição do rio.

A criação do coro e da ação coletiva com o “coro de peixes”, por exemplo, gerou a compreensão do corpo coletivo e sua importância como corpo e como texto. O coro de peixes era composto por um grupo de cerca de dez alunos e alunas que, ao entrarem em cena, nadavam em meio ao lixo, buscando alternativas para desvencilharem-se dele, tanto de forma cênica (ou seja, “fingida”) quanto de forma física e prática, ou seja, real (observar Imagens 12 e 13).

Imagem 13 – Montagem cênica de "Iara e o rio sem peixes", criação coletiva. Exploração de diversos tônus musculares, a dança dos robôs.



Fonte: arquivo pessoal.

Encerrando a descrição das contações de histórias e montagens cênicas analisadas na presente pesquisa, é importante considerar que o papel do teatro no ambiente escolar, ou o teatro como pedagogia, na Educação Especial é um componente curricular que mantém relação direta com outras áreas de conhecimento, agindo de forma objetiva no desenvolvimento das potencialidades dos alunos e alunas. O teatro na escola tem a capacidade de expandir o universo cultural e relacional com todos os envolvidos nas atividades cênicas.

A importância da imaginação, da relação com o outro, a relação com o próprio corpo e com o corpo do outro, a importância do saber falar e escutar o outro, a colaboração e a cooperação são aspectos presentes no fazer teatral. Eles são validados em quaisquer etapas do processo e formação dos envolvidos no processo educacional.

Além dos aspectos citados acima, posso, ainda, destacar o impacto direto do fazer teatral na autoestima e na autonomia dos alunos, uma vez que, por meio do teatro, eles descobrem formas de se pronunciarem no mundo (e não somente na escola).

O aluno percebe que, através do teatro, ele é capaz de modificar diretamente sua realidade. Uma das professoras regentes, em depoimento, afirma que:

Com o teatro, todos apreenderam algo e aprenderam muito. Vou te dizer que até mais do que a gente esperava e que vocês tinham como objetivo [...] Nós sabemos que, numa apresentação, colhemos frutos do nosso trabalho, mas não esperava tanto. No cotidiano, os alunos começaram a fazer comparativos do ensaio com a vida em sala de aula, em sociedade. (ALVES, 2019)

A título de reflexão surgida desta pesquisa, elenquei tópicos que foram valorizados e potencializados a partir do fazer teatral na escola especial. Assim, notaremos o impacto do presente estudo; a importância dele; e a necessidade do teatro na Educação Especial.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte e o fazer artístico podem ser agentes transformadores e integradores no universo pedagógico. Inúmeras possibilidades podem ser trazidas aqui, e não foi diferente na realidade do Centro de Ensino Especial 01 do Gama. O fazer artístico na escola ganhou matizes diferenciadas após o componente curricular Arte (Teatro) ser integrado como um atendimento no estabelecimento de ensino.

As experiências com a linguagem cênica possibilitaram a apreensão de sua gramática. Realizar tal trabalho permitiu, ainda, o surgimento de alguns aspectos para além do fazer teatral: autoestima; confiança; protagonismo; criatividade; e cooperação com os professores, servidores internos e comunidade escolar, interferindo positivamente nas relações interpessoais e possibilitando um melhor diálogo com esses entes.

À medida que a linguagem teatral foi exercitada durante o trabalho e os exercícios de teatro ocorriam, colocando em xeque os relacionamentos; as manias de comportamento; acomodações individuais; frustrações; era possível observar que os ganhos advindos do teatro não se encerravam ali.

As posturas dos alunos e alunas, no que diz respeito à competitividade, postura esta que lentamente foi substituída por posturas coletivas de colaboração, cooperação, permitiu que inúmeras atividades fossem desenvolvidas e desmembradas. Os jogos dramáticos e teatrais foram, assim, os meios pelos quais estas posturas se condensaram e possibilitaram modificações não somente na postura dos alunos entre eles na aula de teatro, mas também em outras aulas oferecidas pela escola. Vamos ainda mais longe quando percebemos que tais posturas extrapolaram o desempenho puramente acadêmico, sendo incorporada nas atitudes cotidianas dos alunos e alunas.

Quando falo desses aspectos, a título de exemplo, trago à tona um dos alunos que participou da pesquisa, com 30 anos, apresentando sério comprometimento na fala. Ele era o responsável, dois dias por semana, por informar nas salas dos professores os cardápios produzidos na Cozinha experimental (Oficina Pedagógica, descrita no tópico 2.2). Após o início das aulas de teatro, foi nítido o desenvolvimento de sua comunicação.

O que antes era anunciado com balbucios, logo após o início das aulas de teatro passou a ser expressado com manifestações de corpo inteiro, exemplificando

os ingredientes e os detalhes para a realização do cardápio, informando, ainda, o horário de início do atendimento, entre outros detalhes. Em depoimento, uma professora regente confirma o que foi dito acima:

Eu notei e foi muito mais rápido do que eu esperava. Sabia que seria bom, mas não sabia que seria tão bom e tão rápido. As mudanças foram muitas, mas as que mais me chamaram atenção foi a questão da linguagem e da comunicação: maior facilidade e segurança ao se expressarem. No começo, gostávamos muito pela questão do lazer, do relaxamento, muita música, muita dança, a linguagem corporal sempre esteve muito presente nos trabalhos dos professores, então achava muito bacana [...] No começo, gostávamos muito disso, só que no cotidiano começamos a notar a linguagem mais trabalhada, de forma funcional – “Como posso me expressar nesse lugar, nesse momento?”. Isso aconteceu rapidinho. Achei muito interessante a criação de um vocabulário e a confiança. (ALVES, 2019)

Dessa forma, suas potencialidades foram desenvolvidas durante o projeto de pesquisa, resgatando sentimentos como confiança, autoestima, segurança, colaboração. O fato de verem uma apresentação na qual eles se empenharam e estiveram ativamente envolvidos gerou um impacto em todos os alunos e alunas e em toda a comunidade escolar. Tal afirmação pode ser confirmada no depoimento de uma das professoras que participou diretamente da pesquisa:

O que para mim foi relevante, e foi para a turma toda, foi a autoestima deles que foi lá pra alto. Para eles todo esse processo foi um espetáculo. Eles participaram desde a confecção das máscaras, do painel de fundo, tudo tinha a mão deles. E os pais vieram, vocês envolveram a comunidade. Então acho que tudo isso para eles foi muito marcante. Foi a colheita de um trabalho que eles começaram antes e naquele dia eles estavam ansiosos para a hora do espetáculo. Adorei ver eles nesse trabalho [...] De um modo geral, vocês alcançaram além do que o esperado. (ALVES, 2019)

O respeito e a compreensão em relação a diferentes manifestações artísticas tornaram-se evidentes a partir do início das aulas de teatro. Um desenho, uma pintura, uma costura, uma dança começaram a ser valorizadas por alunos que antes não percebiam que ali havia horas de empenho de alguém para a criação daquela obra. Perceber que um estudante passou a enxergar em um desenho a obra artística de alguém, valorizando sua produção e procurando compreendê-la, foi mais um dos aspectos desenvolvidos por meio do fazer teatral na Educação Especial, uma vez que, a partir dele, o grau de empatia dos alunos foi potencializado.

Assim, a fruição artística chegou a um patamar no qual o indivíduo, curioso pela produção de outro, procurou também descobrir seu próprio meio de fazer arte, favorecendo sua autonomia e autoestima.

O jogo dramático e os jogos teatrais foram, na presente pesquisa, os elementos que conectaram os alunos e alunas entre si por meio do fazer teatral. Foi possível, graças a tais elementos, desenvolver e potencializar o relacionamento humano, absorvendo as realidades dos alunos e criando relações dialéticas, que respeitavam os modos de vida de cada um, considerando suas individualidades e suas necessidades específicas.

Assim, chego a um resultado no qual a apropriação de conceitos e práticas da linguagem teatral ocorreram. Por isso, defende-se em determinados momentos da pesquisa a não obrigatoriedade da apresentação de um produto final, uma vez que o que se busca na experiência com a pedagogia teatral são aprendizagens como a crítica; cooperação; colaboração; recuperação de autoestima; autonomia para o fazer artístico; entre outras. A aprendizagem se deu, por conseguinte, em duas vias: tanto no universo dos alunos quanto no universo do pesquisador, uma vez que houve, dessa maneira, a coaprendizagem.

Por outro lado, não foram negligenciados os conceitos do fazer teatral em função de exaltar o desenvolvimento somente dos aspectos humanos. Ou seja, o fazer teatral e sua linguagem foram trabalhados e desenvolvidos diariamente com os alunos, possibilitando que eles se apropriassem da linguagem teatral envolta nas atividades realizadas durante os anos nos quais a presente pesquisa se deu.

As montagens cênicas foram definidas a partir das convergências dos interesses dos alunos e dos professores, também numa via de mão dupla, na qual os interesses mútuos nos levaram a definir uma ou outra história como interessante a ser mostrada para o público. Assim, fundamentalmente os alunos sentiram o desejo de “fazer teatro”, advindo dos desdobramentos das atividades desenvolvidas em sala de aula. A produção das materialidades da cena (gravações *in off*, cenário, figurinos, adereços, entre outros) foi realizada conforme a necessidade e o desejo dos envolvidos, possibilitando a eles uma integração com tais atividade.

A aprendizagem como artista, como professor de teatro e como ser humano segue como um mergulho na alma humana. Dentro do universo da Educação Especial, tal mergulho é ainda mais profundo, uma vez que temos contato não

somente com as potencialidades dos alunos e alunas, mas também com suas limitações, lidando com todos os aspectos multidimensionais de cada pessoa.

Graças à estrutura que a escola possuía, um espaço adequado e uma equipe permanente de monitores e auxiliares do processo educativo, foi possível explorar com os vários aspectos citados no trabalho. Graças à manutenção física da escola, organizada e adequadamente limpa, assim como a disponibilidade de materiais e equipamentos de som, figurino e maquiagem, foi possível ir além do costume de criar no espaço de sala de aula um ambiente de simples reprodução. Assim, aprimorei os conteúdos do teatro e criei um processo no qual alcançou-se o desenvolvimento das capacidades dos alunos integrados a esse fazer artístico.

No entanto, embora uma série de elementos na pesquisa tenham sido marcados por pontos positivos, há, ainda, a necessidade de trazer à tona três elementos que, se não fossem percebidos com sensibilidade, seriam elementos capazes de atrapalharem o andamento da mesma. São eles: em primeiro plano, a tendência ainda presente na escola, de considerar o componente curricular Artes (Teatro) como um elemento no qual o aluno ou aluna “apenas” relaxa ou brinca, acarretando por vezes o não acompanhamento do professor regente das atividades ali desenvolvidas e como elas poderiam ser desdobradas por estes em sala de aula, de inúmeras outras formas; em segundo, a necessidade de a gestão da escola perceber as qualidades que o teatro podem trazer à instituição, tanto no sentido das atividades desenvolvidas no teatro como no crescimento humano advindo delas. Isso nos leva ao terceiro ponto: a percepção de que o teatro é uma disciplina que está a cargo dos inúmeros eventos da escola, podendo os professores abandonarem seus planejamentos para fazerem parte dos inúmeros eventos oferecidos pela escola.

Somados, os três elementos acima poderiam interromper parte ou todo o processo desenvolvido lentamente em sala de aula. Uma vez que a rotina repetida metodicamente com os alunos era interrompida, não era possível chegar ao ponto expressivo almejado, prejudicando de forma considerável a preparação e o aprendizado dos alunos e alunas durante o processo teatral.

A Educação Especial no Brasil ainda necessita de apoio e estrutura, embora muitos passos tenham sido dados desde que a modalidade passou a existir no País. Um exemplo positivo de tal estrutura é a escola na qual a presente pesquisa se deu. É importante, também, que, cada vez mais, haja formações e cursos direcionados

aos profissionais envolvidos na Educação Especial, visto que o incentivo para esta pode formar profissionais melhor preparados para tal lida. É muito importante, também, que haja maior fomento para as práticas artísticas que primam pela experiência estética, e que não as esvaziem, evitando assim que a prática pedagógica diminua seu potencial artístico e esteja sempre ligada às experiências pouco representativas na vida do sujeito da aprendizagem, como, por exemplo, a datas comemorativas ou datas do calendário ou a eventos realizados sem significado para os alunos e alunas.

É de suma importância evitarmos experiências como estas, que diminuam o prazer do aluno em realizar diferentes práticas no ambiente escolar – experiências que esvaziem a história e a pesquisa no campo das artes.

É necessário que nós, como professores de artes e como professores da Educação Especial, sejamos um ponto de luz para que as práticas artísticas sejam momentos de expansão dos horizontes estéticos de todos os envolvidos no processo educacional. É necessário, finalmente, evitar o desmonte das ciências humanas no país, pois, para que esse ciclo, que hoje se inicia nas universidades brasileiras, não atinja ainda mais todos os níveis da educação.

As artes podem ser um ponto referência e uma possibilidade para a criação de cidadãos com sensibilidade estética, criticidade, autoestima e autonomia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A EDUCAÇÃO PROIBIDA. **A Educação Proibida**. YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OTerSwwxR9Y&t=4308s>>. Acesso em: agosto de 2019.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2004 (6ª ed.).
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento da educação básica: educação especial**. Brasília, Ministério da educação, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2018.
- BROOK, Peter. Da Liberdade Fácil à Liberdade Difícil. In: SAADI, Fátima (ed. geral). **Folhetim, Teatro do Pequeno Gesto**. n. 14. Secretaria das Culturas, Rio de Janeiro, 2002, p. 80-91.
- BROOK, Peter. **O ponto de mudança: quarenta anos de experiências teatrais: 1946-1987**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1994.
- CACCIAGLIA, Mario. **Pequena história do teatro no Brasil: quatro séculos de história de teatro no Brasil**. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1986.
- CAFÉ, Ângela Barcellos. **Dos contadores de histórias e das histórias de contadores**. Tese de doutorado. São Paulo, Campinas, 2000.
- CANCLINI, Néstor Garcia. Criação coletiva e novas concepções do espaço teatral. In: CANCLINI, Néstor Garcia. **A socialização da arte: teoria e prática na América Latina**. São Paulo, Cultrix, 1984 (2ª ed.).
- CENTRO DE TEATRO DO OPRIMIDO. **CTORio**. Site. Disponível em: <<http://ctorio.org.br/>>. Acesso em: 10/09/2020.
- FERRACINI, Renato. **A arte de interpretar como poesia corpórea do ator**. Campinas, SP, editora da Unicamp, 2003.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. DP&A, Rio de Janeiro, 2005.
- HELIODORA, Bárbara. **O teatro explicado os meus filhos**. Rio de Janeiro, Agir, 2008.
- JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino de teatro**. Papyrus, Campinas, SP, 2001.
- MELO, Beatriz Cabral Vieira de. **Drama como método de ensino**. Hucitec, São Paulo, 2006.

MOTA, Carlos; BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Projeto Político-Pedagógico**. s/a.

OLIVEIRA, Vera Bastos de. O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. In: OLIVEIRA, Vera Bastos de. **O Brincar e a Criança do Nascimento aos Seis Anos**. Rio de Janeiro: vozes, 2000, pp.129-149.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo, Perspectiva, 2005.

PEDRO DA SILVA. **Como nascem as estrelas - CEE-01 do Gama - melhores momentos**. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uLWnOunWWJA&ab_channel=PedrodaSilva>. Postado em: 15 de set. de 2020.

PEDRO DA SILVA. **Iara e o rio sem peixes - CEE-01 do Gama - melhores momentos**. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=suTKDDC_Erw&ab_channel=PedrodaSilva>. Postado em: 15 de set. de 2020.

REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão**. São Paulo, Editora Scipione, 1989 (série Pensamento e Ação no Magistério).

SEVENCONNECT. **Rubem Alves - o papel do professor**. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3USR7Zf2bul&ab_channel=sevenconnect>. Acesso em: 10/09/2020.

SLADE, Peter. **Jogo dramático infantil**. Summus editorial, São Paulo, 1978.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. São Paulo, Perspectiva, 2006 (2ª ed.).

TEIXEIRA, Ana Carolina Bezerra. **Deficiência em cena: desafios e resistências da experiência corporal para além das deficiências dançantes**. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

VASCONCELLOS, Luiz Paulo. **Dicionário de teatro**. Porto Alegre, L&PM, 2009.

VELOSO, Graça. Os saberes da cena e o recorte da pedagogia do teatro: uma possibilidade metodológica. In: HARTMANN, Luciana e VELOSO, Graça. **O teatro e suas pedagogias**. Brasília, editora UnB, 2016.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. São Paulo, Expressão Popular, 2016.

WEKWERTH, Manfred. **Diálogo Sobre a Encenação** – um manual de direção teatral, 2ª ed. São Paulo, Hucitec, 1986.

ANEXO A

Entrevista cedida em 01/08/2019, no Centro de Ensino Especial

Entrevistada: Aline Maria Batista

Função: Supervisora educacional

Entrevistador: As perguntas que eu vou te fazer são voltadas ao plano geral da escola e às atividades cênicas como um todo, visto que depois eu vou também entrevistar as professores regentes que estiveram diretamente com os alunos em sala. Antes de qualquer coisa, você pode nos dar um panorama do que é o Centro de Ensino Especial 01 do Gama, quantos alunos, que tipos de deficiências, quais tipos de atendimento são realizados?

Supervisora: O CEE-01 hoje atende por volta de 800 alunos, sendo que temos alunos desde a estimulação precoce que vai de 0 anos até os 4 anos. A estimulação precoce é feita com o pedagogo e com a parte de educação física, que é feita prioritariamente na piscina. A partir daí temos etapas (etapas 2, 3 e 4) que são os alunos que vêm da estimulação precoce, a princípio, e também de encaminhamentos médicos. As demais etapas que se seguem são de alunos que vem de fora, encaminhados ao CEE que não têm a condição de estarem no ensino regular, então eles são retidos por suas necessidades ou por suas deficiências serem peculiares.

Na quarta etapa temos alunos com idades mais avançadas, em atendimentos ou alternados em dia e hora, por conta da condição física do aluno, pois nem sempre ele consegue ficar (na escola) o tempo todo.

Geralmente nas oficinas são alunos diários, que tem uma funcionalidade maior, uma autonomia maior e também uma idade já bem avançada. Tem os alunos até com quase 60 anos hoje na escola. O atendimento é feito com vários tipos de deficiência: deficiências múltiplas deficiência intelectual, deficiência física. Ele só pode estar no CEE-01 quando tem uma ou mais deficiência, uma só não determina o atendimento.

Também temos no Centro de Ensino Especial o Atendimento Domiciliar; ele funciona em home-care, nas casas dos alunos, onde o professor faz o atendimento domiciliar. Esses alunos ficam na escola ou vão para o ensino regular, Vai depender do

desenvolvimento dele e daí se seguem as etapas seguintes, tanto dos que vão para o regular que terão uma vida normal, tranquila, se tratando da vida escolar. E quando ficam retidos, ainda trabalhamos na perspectiva de inclusão.

Entrevistador: E esses alunos ficam no CEE até que momento?

Supervisora: Nós não temos terminalidade por que não teríamos para onde encaminhar esses alunos. Então, acaba que as Oficinas são um meio social por não ter tanto ganho cognitivo, mas têm um ganho social para não ter perdas, para manter o que eles ainda têm.

Entrevistador: Você acredita que outros espaços são necessários para atender esse tipo de clientela?

Supervisora: Com certeza! A gente não tem hoje, que seria ideal para os alunos acima de uma certa idade, um Centro de Convivência. Algumas atividades, é claro, para qualquer faixa etária ou para essa faixa etária já estão um pouco saturada, mas isso independe porque é uma questão de sistema. Então a gente precisa também seguir a sistemática da Secretaria de Educação. Talvez para eles fossem mais necessário um Centro de Convivência ou uma estrutura diferenciada. Para isso, deveria ter um olhar diferenciado da Secretaria de Educação para essa público.

Entrevistador: O espaço da pesquisa corresponde aos três últimos anos de atividade cênicas na escola. Antes de fazer algumas questões próprias das artes cênicas, o que foi que motivou montar a carga horária da escola com o professor de artes? O que motivou ter um professor especificamente de artes, já que o pedagogo muito vezes faz um trabalho artístico? Qual a motivação da escola para chamar o professor de artes cênicas para fazer parte do corpo da escola?

Supervisora: Essa brecha do professor de artes vir para escola se deu a partir do momento em que o atendimento complementar sofreu uma modificação, tendo brecha para outras atividades virem para a nossa escola. Outras escolas já têm esse formato, de artes cênicas, de música e de dança e até então a nossa escola só trabalhava com profissional de educação física e do programa de educação ambiental. Quando a gente viu essa possibilidade, agarramos. “Vamos chamar as artes para cá”. Daí consolidou e acho que agora só tem a ganhar.

Entrevistador: O que é o atendimento complementar?

Supervisora: O atendimento complementar é um atendimento que atende os alunos que já estão na rede regular, incluídos e que retornam ao CEE para fazer algumas atividades. No nosso caso, temos atividades de PEA que é o Programa de Educação Ambiental, Artes, Informática e Educação Física; esses quatro atendimentos, hoje, contemplam o Atendimento Complementar da nossa escola.

Entrevistador: O professor de artes cênicas, dança, música e artes visuais não tem como objetivo no PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e na legislação que rege a educação do país, formar artistas. Tem como objetivo possibilitar que o aluno enxergue o mundo dele de outra forma, que expanda seus horizontes culturais, que enxerga a vida, sua realidade de maneira mais autônoma, com mais independência, enfim. Você consegue perceber esses objetivos alcançados nas atividades de artes na escola?

Supervisora: Sim, bem perceptível. A gente teve aí nesses três anos um ganho significativo e bem perceptível com relação a grande maioria dos alunos, posso dizer com certeza, porque o envolvimento deles com as artes é muito especial. É como se eles estivessem ali naquele momento seguindo algumas regras e como elas são bem criteriosas e claras, eles seguem direitinho com autonomia. Foi muito perceptível a autonomia deles nesse momento e fora dele, né?! (relacionando aos ensaios) Porque a partir do momento em que ele teve ali algumas regras a serem cumpridas, alguns limites, alguns trabalhos bem pontuais vindo das oficinas que foram realizadas, eles também transferiram isso para dentro da sala, para o ambiente externo, para os passeios, para onde a gente ia, você percebia de repente a mudança de comportamento dos alunos e isso é muito importante. Porque? Porque apesar dos alunos não terem uma compreensão, clara, de regras sociais, para eles nesse momento e nesse trabalho das (artes) cênicas foi percebido que ele tem sim o potencial de compreender e respeitar algumas regras. Isso é muito positivo porque a gente percebe que o envolvimento prático dá muito mais autonomia para os alunos, ele apreende melhor.

Nosso currículo fala de um currículo funcional. O que seria? É trabalhar mesmo as funcionalidades daquele aluno sabendo que ele tem limitações cognitivas que não vão permiti-los fazer algumas coisas ou realizar de alguma forma algumas

atividades, porém, eles compreendem quando é muito concreto. Eles retêm quando é concreto quando ele apalpa, e isso a arte pode proporcionar. E proporcionou. Com certeza, o reflexo dessa mudança de comportamento passou por essa experiência deles.

Entrevistador: o atendimento no CEE é um atendimento interdisciplinar. Ele compreende educação física, informática, educação ambiental e artes. Você acha que a inclusão do componente Artes Cênicas, especificamente, nesse quadro de atendimento interdisciplinar foi uma vantagem?

Supervisora: Sim, isso foi bem perceptível através da motivação com que os alunos iam para o atendimento. De que maneira eles cobram isso? Se o professor falta, eles querem saber o por que de não ter aquela aula. Isso também tem a ver com a sensibilidade com que o trabalho foi realizado, a forma como foi passado isso para os alunos. De forma particular a forma como o professor Pedro passou isso (esses conhecimentos e experiências das artes cênicas) a eles. Vejo que a motivação deles para essa aula é diferente da motivação para ir para a aula de PEA ou de Educação Física, talvez por ser novidade ou talvez por ser a postura com a qual o professor trabalhou em sala de aula.

Entrevistador: Então o saldo no geral da disciplina Artes Cênicas no CEE é um saldo positivo?

Supervisora: Muito positivo, por que reflete em outros campos da vivência dele (do aluno), da vida social, de um modo geral.

Entrevistador: No que tange às outras pessoas que estão em contato com alunos (os pais, os professores, a comunidade em geral), qual foi a sua percepção?

Supervisora: Talvez não seja uma percepção, mas a gente enquanto a direção tem uma cobrança no sentido de “por que as artes não contemplam todos os alunos?”, “porque talvez efetivamente o professor Pedro não contempla todos os alunos?”. Por que é inviável uma pessoa só pegar todo o quantitativo da escola. É perceptível quando o professor percebe que o aluno tem a possibilidade de participar das Artes e não tem, talvez, espaço por um motivo de estrutura, como carga horária de um professor para atender toda a escola, e aí há essa cobrança de que os próximos anos tenha um revezamento porque se vê e percebe a motivação dos alunos

mesmo não sendo alunos das Artes Cênicas ao participar das histórias que foram contadas, que foram trabalhadas.

Entrevistador: Durante os três anos a pesquisa foram realizadas várias intervenções cênicas. Duas montagens cênicas foram feitas como contações de história, algumas intervenções em sala de aula, intervenções musicais no sentido e com objetivo de estimular o aluno. Você percebeu em algum aluno, especificamente falando, esses pontos que você têm citado de maneira mais latente?

Supervisora: Sim. Teria vários alunos para falar, né?! Porém, tem o aluno Lee, que é o nosso aluno desde a estimulação precoce. No decorrer desses atendimentos a gente pôde perceber uma autonomia muito maior, um respeito, uma independência e tomadas de atitude que até então tava ali meio escondida. A partir das aulas, não só o Lee mas de um modo geral os alunos das Oficinas, que foram o maior número de alunos por turma e participaram mais efetivamente das peças montadas, a gente percebeu o respeito mútuo, essa autonomia, esse respeito aos limites, às regras, aos momentos de entrar e sair, não só da cena mas de uma conversa (entre professores, por exemplo). Então isso é um ponto positivo quando eu falo de questão social, uma questão que é muito latente e precisa a todo tempo ser estimulado e trabalhado com os nossos alunos dentro do Centro de Ensino Especial.

Entrevistador: Esse aluno, Lee, é aluno do CEE desde a Estimulação Precoce?

Supervisora: Sim, desde a Estimulação Precoce (0 anos). E hoje tem 35 ou 36 anos.

Entrevistador: Nestes três anos, duas montagens foram feitas com os alunos. Eles eram os atores, eles que conceberam o figurino, eles que pintaram o cenário. As montagens foram: Como nascem as estrelas e lara e o rio sem peixes. Os temas tratados nessas duas histórias, meio ambiente, folclore, mitos indígenas correspondem às expectativas dos alunos e da escola como um todo? Eles apreenderam esses temas ou alguns elementos da história? Eles compreenderam completamente ou em partes? Como a escola percebeu essa experiência de montagem cênica com os alunos?

Supervisora: Talvez nem todos os alunos tenham compreendido a história como um todo. Mas ele entendeu o papel dele, a emoção que tinha que passar, o que ele estava fazendo. Eu não posso dizer para você que todos entenderam tudo, mas eles

entenderam boa parte do que estavam fazendo. Para alguns, pode ter certeza que eles entenderam, talvez eles não se expressam de maneira típica como a gente, “pessoas normais”, expressam determinadas coisas. Mas a maioria das vezes fica claro que cada parte, cada aluno compreendeu aquele seu papel. Mais que isso, ele não ficou só naquele tempo de oficina. Ele reteve aquilo. As apresentações foram feitas duas vezes e eles sabem exatamente que aconteceria, o que era a história. Então de que forma eles apreenderam concretamente, eu não sei te dizer; mas que eles aprenderam e reteram, isso é verdade. Tão perceptível que se você retomar essa história, cada um saberá o seu papel ali. Eu percebo que o concreto para eles, o palpável para eles, é muito significativo. Principalmente se tratando de Centro de Ensino Especial, que precisa ser uma coisa bem concreta para que haja essa apreensão mesmo, aprendizado, de captar as coisas de forma que ele venha a reter.

Entrevistador: Então de forma geral, você percebe nessa experiência que a inclusão do componente Artes Cênicas foi positivo para a escola tanto no plano individual quanto no coletivo?

Supervisora: A gente pretende que toda a escola seja atendida pela Artes Cênicas, pelo bom resultado que tivemos. A gente já estruturou a escola de uma forma diferente, para que possa ser por eles entendido que as Artes Cênicas tem um espaço. As Artes Cênicas tem uma estrutura diferenciada, eles já percebem isso. À medida que você vai colocando elementos, vai ficando mais rico para eles. Então a escola também abraçou muito, e não quer largar mais as Artes Cênicas, tendo em vista o rendimento que vimos.

ANEXO B

Entrevista cedida em 01/08/2019, no Centro de Ensino Especial

Entrevistada: Marcionília de Santos Moreira

Função: Professora regente e Oficinas Pedagógicas (Artes Manuais e Cozinha Experimental)

Perfil da turma: Oficina Artes Manuais e Oficina Cozinha Experimental. Entre 14 e 16 alunos, atendidos diariamente. A deficiência intelectual é um diagnóstico preponderante na turma, composta também por alunos com deficiência física, auditiva e visual.

Entrevistador: Essa entrevista faz parte da minha pesquisa de mestrado. Nela, eu faço uma análise dos 3 anos de experiências com as artes cênicas no Centro de Ensino Especial 01 do Gama. Vou te fazer uns questionamentos acerca do geral que você observava, mesmo sabendo que você não estava em sala de aula comigo no momento das atividades. Mas você, sendo professor regente com certeza observava um ou outro detalhe que é importante nesse desenvolvimento, nesse caminhar das atividades cênicas e além delas.

Então a primeira pergunta que te faço é: sabemos que as artes não estão na escola para formar o aluno como ator, diretor de teatro, pintor ou escultor. O objetivo como professor de artes é possibilitar que o aluno enxergue o mundo de outra forma, se posicione no mundo de outra forma, mais estética, mais sensível. No ensino regular, nos pautamos muito mais pelos conteúdos, por momentos da história da arte. Nas atividades no Centro Especial, primamos mais pela experiência prática, pelo fazer.

Você consegue perceber, por exemplo, essa modificação dos alunos no que diz respeito ao ambiente da escola, a relação com outro?

Professora: Sim. Eles gostavam mais de vir para escola, eles se empenhavam mais para vir. Eles ficavam mais animados nos dias que tinha aula de artes e o relacionamento entre eles também foi modificado. Eles brigavam muito antes, então eles começaram a ser mais tolerantes, porque eu acho que no momento dos ensaios um coopera com o outro, então isso eles levavam para depois. Deu para perceber isso, eles pararam com a relação de competição e começaram a ter mais uma relação de cooperação

Entrevistador: As atividades, aquelas que eram mais coletivas, possibilitavam esse tipo de modificação? As atividades das artes cênicas desenvolvidas no CEE

trabalham muito com o corpo. Além disso a memória, aspectos sensoriais, musculares, motores eram trabalhados de uma maneira diferente do que a gente entende no atendimento interdisciplinar com Educação Física, que é mais voltado para os aspectos motores. Com as artes, a gente tentava mesclar os aspectos motores com coisas próprias das artes cênicas, por exemplo, um desafio motor com um determinado sentimento ou numa determinada posição para criar junto ao aluno outras formas de resolver problemas. Você enxerga, por exemplo, em algum aluno, essa coisa de resolver um determinado problema de uma outra forma, que de maneira indireta pode ter sido utilizado algum conhecimento das artes?

Professora: Com certeza houve. Posso até ter percebido, mas muito no geral.

Entrevistador: Em todo ensaio, antes de qualquer coisa, eu retomava com os meninos a história inteira, na íntegra. Nos primeiros ensaios, por um tempo, sempre narrava para eles os elementos da história; à medida que a gente ensaiava, puxava deles a formação da história, antes do ensaio em roda, “como é o nome da história?”, “qual é o título?”, “quem fez?”, “o que acontece na história?”. Enquanto o processo ia acontecendo, chegou o momento, não no final mas no meio processo, que eles sozinhos, iam montando a história mentalmente. Essa exploração da memória foi sentida em sala de aula, quando os ensaios aconteciam?

Professora: Eu senti, mas muito preso às atividades de vocês. Cada vez que eles voltavam, voltavam com mais detalhes, então eu sentia que estava ficando mais claro para eles, mas eu não conseguia perceber em outros momentos, em outras atividades. Eu só queria lembrar que, e posso estar errada, o aluno com necessidade especial, principalmente o deficiente intelectual, fico muito na dúvida para saber até onde é memória e até onde não é, porque existe a questão do condicionamento, da reprodução automática. Eu acho que a gente pode dizer que há uma memória se se passasse algum tempo. Vamos supor que você não fizesse isso por um semana, aí retornasse uma semana depois e eles soubessem do mesmo jeito que ele sabiam da última vez. Então eu acho que aí sim, seria uma memória. Mas se você faz um trabalho duas ou três vezes por semana e o aluno continua te dando a mesma resposta, pode não ser memória, mas sim condicionamento. Na verdade, temos os dois (memória e condicionamento), mas até onde vai um e onde começa o outro? É como se fosse hábito mesmo; até onde eles lembram da história certinha ou de tanto o professor e eles falarem, estão falando no automático, condicionados?

Entrevistador: Se algum momento a gente tentar relembrar com alunos como o Lee, o Luciano ou a Pâmela a história, não toda a história...

Professora: Sim, todos eles eu acho que vão lembrar.

Entrevistador: Então nesse sentido, seria memória?

Professora: Sim, seria memória. Mas é como você disse, eles não vão lembrar na íntegra. Vão lembrar principalmente das que marcaram mais. Com certeza.

Entrevistador: Durante esses três anos, nós fizemos duas montagens com os alunos onde eles eram os atores, os protagonistas. Eles que ajudaram a conceber e produzir figurino e cenário para elas: “Iara e rio sem peixes” e “Onde nascem as estrelas”. Os temas que foram trabalhados, meio ambiente, mitos e lendas indígenas, você acha que atingiram os alunos? Eles compreenderam o enredo, a mensagem?

Professora: Sim, principalmente sobre o meio ambiente. Eles lembram, eles falam a respeito. De repente até hoje eles lembram, principalmente da “Iara e o rio sem peixes”, porque os professores puxam mais esse tema até hoje.

Entrevistador: Você sentiu diferença ou relevância com os atendimentos em Artes Cênicas?

Professora: Principalmente naquilo que falei no primeiro momento em relação aos conflitos, às amizades. Quando você fala de grupos menores eu percebi também uma tranquilidade maior em relação aos que eram mais agitados. Alguns alunos eram bem agitados e eles ficaram mais tranquilos. Acho que hoje eles também estão mais preparados para esse tipo de aula, porque quando o professor estava com eles (os alunos), estavam brutos, nunca tinham tido aula de Artes Cênicas, que não sabiam como se concentrar, como se comportar, eram mais agitados, não tinham a dinâmica de ensaio. Se alguém chegar e falar que haverá ensaio, eles já sabem como é a dinâmica de um ensaio, do que precisa, como atenção e concentração. Precisam seguir passos, né?! Então acho que hoje são mais preparados para um ensaio. Eles têm essa vivência de produção (na escola).

Entrevistador: Tem um aluno específico do qual você tem uma percepção muito clara?

Professora: Sim, o Márcio, por exemplo. Querendo ou não o teatro trabalha muito isso, a disciplina. E ele melhorou muito quanto à disciplina. Temos também outros casos, como a Pâmela, no qual trabalhou-se as questões emocionais, de

demonstrar afetividade. Hoje é mais compenetrada. Percebi mudanças em todos eles, e acho que eles usam os conhecimentos que adquiriram.

Entrevistador: Você acha que o componente curricular Artes ter entrado na grade do CEE foi positiva?

Professora: Sim, foi positivo. Por que em artes se consegue trabalhar coisas sem eles perceberem, que no dia a dia não se consegue na sala de aula, de forma lúdica. Não é que não perceberam, mas é tão tranquilo e eles gostam, que trabalham e adquirem ali certa experiência que não é necessário exigências. Não é necessário ficar pontuando algumas coisas, simplesmente são feitas. Em sala de aula (no formato das Oficinas), não dá. Quando falo para o aluno chegar, sentar e prestar atenção, ele age de um jeito. Quando falo que eles terão ensaio, ele sabe que ali tem o horário de começar e terminar, que deve ter concentração, parar com as brincadeiras paralelas, tem que levar a coisa a sério. Pedir isso em outro momento é uma coisa chata, pois os alunos não querem fazer tão facilmente.

A dedicação em preparar um material tinha um objetivo. Uma coisa é atividade sem um objetivo, vão querer ou não fazer, querer ou não terminar. Agora, na época que a gente ia fazer as coisas para usar no espetáculo, eles queriam terminar por que tinha uma certo dia e um certo momento para entregar. É compromisso de fazer. E aí esse compromisso engloba muita coisa. Engloba sentar logo para fazer, não enrolar, não brincar, não ficaram conversando para terminar logo. Engloba o “Não posso faltar porque se eu faltar, é um dia menos que eu tenho para fazer o que tenho que fazer” (sugerindo a fala de aluno). Engloba também a relação com o recreio, que os alunos não deixavam alongar para não atrapalhar os ensaios.

Então de certa forma, todos eles trabalharam as questões de horário, de compromisso, de disciplina, de responsabilidade.

ANEXO C

Entrevista cedida em 01/08/2019, no Centro de Ensino Especial

Entrevistada: Patrícia Alves

Função: Professora regente das Oficinas Pedagógicas (Artes Manuais e Cozinha Experimental)

Perfil da turma: Oficina Artes Manuais e Oficina Cozinha Experimental. Entre 14 e 16 alunos, atendidos diariamente. A deficiência intelectual é um diagnóstico preponderante na turma, composta também por alunos com deficiência física, auditiva e visual.

Entrevistador: Quando Artes foi incluída na modulação da escola, foi um ganho grande no geral para os alunos. Nosso intuito era aumentar o atendimento de Artes, no sentido de abarcar todos os alunos e todos os tipos de atendimentos. Você trabalha nas Oficinas Pedagógicas. Pode identificar esses atendimentos?

Professora: Nas Oficinas Pedagógicas (Artes Manuais e Cozinha Experimental). Nós trabalhávamos principalmente a autonomia dos alunos no sentido de saber preparar um sanduíche, um suco, um café, uma gelatina, comidas simples tanto no modo de fazer quanto no custo; para que os alunos tivessem autonomia e também um entendimento, mínimo que fosse, em relação ao dinheiro: compra, troco, nota fiscal – “O que vamos fazer hoje, O que precisa, podemos sair comprando tudo, vamos planejar, vamos organizar?”.

Nas Artes Manuais, apesar de ser outro tipo de atendimento, o objetivo era o mesmo: trabalhar a autonomia, no sentido da higiene pessoal – “Qual é a utilidade do pano de prato? Podemos pegar e usá-lo para tudo?”, “E essa tela, onde colocaremos?”. (O foco) É a funcionalidade das coisas, sempre enfatizando a autonomia nos atendimentos.

Entrevistador: Quando Artes Cênicas começa a ser trabalhada com os alunos em sala de aula, no auditório ou em outros espaços da escola, você como professora dessas oficinas, notou alguma diferença na motivação dos alunos, um interesse para esse tipo de atividade?

Professora: Eu notei e foi muito mais rápido do que eu esperava. Sabia que seria bom, mas não sabia que seria tão bom e tão rápido. As mudanças foram muitas, mas as que mais me chamaram atenção foi a questão da linguagem e da comunicação: maior facilidade e segurança ao se expressarem. No começo, gostávamos muito pela questão do lazer, do relaxamento, muita música, muita dança, a linguagem corporal sempre esteve muito presente nos trabalhos dos professores, então achava muito bacana.

O Edmundo (deficiente intelectual e com doença de Parkinson avançada), por exemplo, que tem (a doença de) Parkinson, via cantando e batucando as músicas em sala de aula, além de participar de todas as danças sem vergonha e sem pudor (inclusive ele que tomou frente em um personagem/boneco de uma das histórias). No começo, gostávamos muito disso, só que no cotidiano começamos a notar a linguagem mais trabalhada, de forma funcional – “Como posso me expressar nesse lugar, nesse momento?”. Isso aconteceu rapidinho. Teve um aluno, acho que o Luciano (aluno deficiente auditivo), disse “Esse professor é muito folgado, eu tenho que ficar na sala e pintar os peixes e ainda tenho que ir ensaiar” (aluno em momento de produção das luvas da história lara e o rio sem peixes). Achei muito interessante a criação de um vocabulário e a confiança.

Entrevistador: Em vários momentos durante os ensaios, sempre fazíamos as retomadas das histórias. Por exemplo, quando fizemos “Como nascem as estrelas”, todo dia de ensaio puxávamos a história, o enredo e os nós da história do início ao fim. À medida que íamos ensaiando, ia deixando de completar a história pra que os alunos completassem, para que a gente criasse com eles esse caminho da memorização da história. Era fundamental que eles tivessem essa autonomia para que no dia da apresentação, ou do ensaio que seja, eles soubessem o que tinha de ser feito. No final do período de ensaios, fazíamos uma roda e naturalmente os alunos já sabiam o que tinham que fazer. Te pergunto: você como professora regente, que acompanha os alunos em outras atividades durante a semana, notava alguma apreensão da história no cotidiano?

Professora: Da história em si, não. Não sei se isso foi intencional ou se os alunos criaram isso entre eles, mas ficou como se a história fosse uma surpresa para nós. Toda vez que eles entravam em sala falando alguma coisa, outros faziam

assim ó (sinal de silêncio). Eles tinham aquilo ali como se fosse uma surpresa. Então as danças, as movimentações, eles voltavam empolgados mas não falavam a respeito. “Surpresa!”

Entrevistador: Durante esses três anos, fizemos 2 histórias (“Como nascem as estrelas” e “lara e o rio sem peixes”) com os alunos, no qual eles eram os protagonistas. Outras intervenções cênicas também foram realizadas: contava-se história com eles, como o Pequeno Príncipe, Cobra grande, Mula sem cabeça. Todas essas histórias tinham as intervenções dos alunos muito diretamente falando. Por exemplo, na Mula sem cabeça, os alunos que faziam todos os personagens da história, o narrador somente narrava. Você acha que os temas tratados nas histórias e nas intervenções eram apreendidos pelos alunos?

Professora: Apreenderam. Vou te dizer que até mais do que a gente esperava e que vocês tinham como objetivo. O Pedro (aluno com Síndrome de Down), por exemplo, o tanto que ele amadureceu para mim já teria valido a pena. A questão de respeitar o lugar do outro, “Se eu invadir o lugar do outro...”. Eles não levaram isso somente para os ensaios, porque no cotidiano eu me surpreendi. Nós sabemos que numa apresentação colhemos frutos do nosso trabalho, mas não esperava tanto. No cotidiano, os alunos começaram a fazer comparativos do ensaio com a vida em sala de aula, em sociedade; imagino que o professor fizesse isso. Vi isso pontualmente com os meninos.

Acho que se fosse tivesse traçado 10 objetivos, você alcançou 20. Foi muito bacana.

Entrevistador: Dentro do seu quadro de alunos, tem algo que você gostaria de acrescentar, algo relevante?

Professora: O que para mim foi relevante, e foi para a turma toda, foi a autoestima deles que foi lá pra alto. Para eles todo esse processo foi um espetáculo. Eles participaram desde a confecção das máscaras, do painel de fundo, tudo tinha a mão deles. E os pais vieram, vocês envolveram a comunidade. Então acho que tudo isso para eles foi muito marcante. Foi a colheita de um trabalho que eles começaram antes e naquele dia eles estavam ansiosos para a hora do espetáculo. Adorei ver eles nesse trabalho.

Entrevistador: Então você acha que nós alcançamos as expectativas com esse trabalho de artes cênicas?

Professora: Eu acho que muito mais do que isso. Acho que vocês conseguiram e sabem disso. Tem defeitos, pois todo trabalho pode ser melhorado, e sempre podemos encontrar os pontos negativos. De um modo geral, vocês alcançaram além do que o planejado.