



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ARTES**

GUSTAVO SOARES DOS SANTOS

**VIAJANDO PELO MUNDO DAS SOMBRAS: UM ESTUDO DE
CASO ACERCA DO TEATRO INCLUSIVO**

Recife
2020

GUSTAVO SOARES DOS SANTOS

**VIAJANDO PELO MUNDO DAS SOMBRAS: UM ESTUDO DE CASO
ACERCA DO TEATRO INCLUSIVO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Teatro/Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, como requisito parcial para obtenção do grau em Licenciado.

Orientadora: Professora Dra. Marianne Tezza Consentino.

Recife
2020

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus por ter me sustentado até aqui.

Agradeço à minha orientadora Prof^ª. Dra. Marianne Tezza, pela disponibilidade, sabedoria e generosidade com que me guiou e ajudou nessa trajetória.

Agradeço grandiosamente à M^ª de Fátima Soares e Olivia Soares por me ensinarem a ser uma pessoa melhor todos os dias e nunca desistir dos meus sonhos, sem esse afeto e apoio eu não chegaria nessa graduação.

Agradeço profundamente a grandes amigos como Eduardo Alves, Claudiane Luna, Karoline Marques, Tacio Russo, Alessandra Meira e Gustavo Soares por me incentivarem e me ajudarem diretamente e indiretamente nessa jornada.

Agradeço à toda equipe da Escola Encontro, em especial, todas as crianças que contribuíram para este trabalho ganhar asas e voar.

Agradeço aos espaços Colégio Apoio, Teatro Joaquim Cardozo e Teatro de Santa Isabel, onde tive oportunidade de estagiar e aprender conhecimentos diversos sobre o teatro e a inclusão.

Agradeço de coração aberto ao meu namorado, Gustavo Ferraz e a seu filho Johan por me ensinarem todos os dias como é conviver num ambiente atípico e recomeçar mais uma vez.

Agradeço aos professores que compõem a banca examinadora deste trabalho, Prof^ª Cláudia Alves e Prof. Dr. Luís Reis, que acabaram se tornando grandes inspirações para minha vida.

Agradeço aos colegas da graduação, por toda a experiência acadêmica.

Agradeço a pessoas especiais como Adalia, Alyne, Eduarda, Grécia e Jacqueline, que desde o ensino médio, acreditaram que o meu lugar seria no âmbito teatral.

Agradeço carinhosamente à Luciana França, por todo esforço em analisar e revisar este trabalho, diante de todas as demandas.

Por fim, agradeço e celebro a todos e todas que contribuíram para a realização dessa pesquisa e para meu percurso na Licenciatura em Teatro.

*Antes arte do que nunca.
Tatiana Druck*

RESUMO

O presente trabalho parte do ensino do teatro numa perspectiva inclusiva, trazendo propostas metodológicas teatrais direcionadas para as turmas do 4º e 5º ano do ensino fundamental 1, englobando crianças com questões neurodiversas. Este estudo de caso foi baseado na observação e regência (2017 e 2019) das aulas de teatro na Escola Encontro (Graças, Recife), tendo como principal objetivo: aprofundar a investigação teórico-prática sobre a pedagogia do teatro na visão da educação inclusiva para crianças. Sobre os específicos, temos: discorrer sobre o contexto histórico e social da educação inclusiva, interligando com pontos observados na escola; investigar princípios metodológicos para o desenvolvimento das aulas de teatro; identificar desafios ou soluções que foram descobertas durante a experiência proposta e refletir sobre o envolvimento da turma, em específico, das crianças com deficiência acerca do trabalho realizado em sala. O método qualitativo baseou-se na pesquisa de campo, em que aborda os conceitos e resultados da pesquisa, diante do sistema de Improvisação para Teatro de Viola Spolin (1906-1994) e Teatro de Sombras.

Palavras-chave: Pedagogia do Teatro. Teatro Inclusivo. Estudo de Caso. Neurodiversidade.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
O PRIMEIRO CONTATO.....	8
1.1 A escola Encontro e a educação inclusiva.....	11
1.2 As aulas de teatro para as crianças da Encontro.....	16
1.3 Reflexões sobre a observação.....	19
A APROXIMAÇÃO.....	23
2.1 O planejamento e a ação das aulas de teatro.....	25
2.2 Relações pessoais e criativas dos alunos.....	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	41
APÊNDICES.....	43

INTRODUÇÃO

O presente trabalho parte de um interesse e reflexão sobre o ensino do teatro numa perspectiva inclusiva, baseado em propostas metodológicas teatrais, direcionadas para turmas do 4º e 5º ano do ensino fundamental 1, englobando crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e deficiência intelectual.

Por intermédio das disciplinas Estágio Curricular Supervisionado em Ensino do Teatro 1, e posteriormente, Metodologia do Ensino do Teatro 5, ambas disciplinas curriculares obrigatórias do Curso de Licenciatura em Teatro da UFPE, surgiram certas inquietações e problematizações a respeito da educação inclusiva e a da pedagogia do teatro.

Para aprofundar seus estudos, o estudante-estagiário se deslocou para a Escola Encontro, localizada no bairro das Graças, cidade do Recife, a fim de desenvolver o seu estudo de caso, que é considerado uma estratégia de pesquisa científica, que visa analisar um objeto, indivíduo, grupo social, instituição, dentre outros. Essa pesquisa pode ser desenvolvida em duas vertentes: a qualitativa e a quantitativa. De acordo com Lauzalina da L. D. et al. (2008, p. 45): “Tal estratégia metodológica tem adquirido maior relevância em razão da sua flexibilidade, possibilidade de aprofundamento e integração de diferentes percepções”. O estudante-estagiário, tendo compreensão disso, se norteou por uma situação-problema, que mapeou todo o seu trabalho com bases qualitativas acerca do teatro, numa visão inclusiva dentro de uma escola privada.

A primeira etapa foi identificar o problema da pesquisa, que circundava a seguinte pergunta: Como o ensino do teatro pode ser inclusivo? Logo em seguida, o estudante-estagiário realizou uma coleta de dados por meio da pesquisa de campo em uma escola de ensino fundamental 1. A pesquisa se dividiu em dois momentos: a observação e a regência. Feitas as análises a partir deste estudo, por último tivemos a elaboração das conclusões e possíveis soluções para o problema.

Para os estudantes de licenciatura em teatro que desejam adentrar no âmbito infantil permeado pela educação inclusiva, este trabalho poderá contribuir para o crescimento da sua formação profissional, em meio aos desafios e as superações encontradas em sala de aula ao lidar com uma turma que contenham crianças neurodiversas.

No primeiro capítulo deste trabalho, desenvolvido na 1ª pessoa do plural, será feito um esclarecimento fundamentado nos estudos de Romeu Kazumi Sasaki sobre conceitos pré-inclusivistas e inclusivistas. O subcapítulo 1.1 descreve de que maneira funcionava a instituição formal, bem como a sua correlação com a educação inclusiva. Já no subcapítulo 1.2, direcionamos nosso olhar para as observações das aulas de teatro na escola, pontuando questões que atravessaram o estudante-estagiário nesse período. Por último, temos o 1.3, que é voltado para as reflexões que surgiram através da permanência na escola e a observação efetuada.

No segundo capítulo, o estudante-estagiário se coloca na 1ª pessoa do singular, interligando sua experiência pessoal com o que pode ser analisado na escola Encontro, fazendo questionamentos sobre como podemos refletir sobre nossos privilégios e utilizar deles conscientemente, para somar à luta da inclusão social. No subcapítulo 2.1 é esclarecido como se desenvolveu o planejamento das aulas de teatro, baseado no conceito de Improvisação para o Teatro de Viola Spolin (1906-1994) e no Teatro de Sombras. E finalmente chegamos ao 2.2, que aprofunda sua avaliação sobre as experiências das crianças e suas relações pessoais e criativas diante das propostas pedagógicas.

Por fim, este trabalho visa apresentar um estudo de caso sobre a prática pedagógica inclusiva em uma escola de ensino fundamental 1, na intenção de que essa experiência possa colaborar para a reflexão sobre o ensino-aprendizagem em teatro. Pretende-se, assim, que este estudo possa auxiliar mais licenciandos a pensarem em estratégias pedagógicas que favoreçam e contribuam para o desenvolvimento de um teatro inclusivo.

O PRIMEIRO CONTATO

Desde o final do século XX, a luta pela inclusão de pessoas com deficiência vem/veio ganhando forma e se intensificando cada vez mais, como poderemos observar no decorrer deste capítulo. Analisa-se como exemplo, a integração que [...] “surgiu para derrubar a prática da exclusão social a que foram submetidas as pessoas com deficiência por vários séculos” (SASSAKI, 2010, p. 30), e a normalização que acaba criando [...] “para pessoas atendidas em instituições ou segregadas de algum modo, ambientes o mais parecidos possível com aqueles vivenciados pela população no geral” (SASSAKI, 2010, p. 31). A ideia principal seria de modificar os indivíduos, para que eles se encaixem no padrão normativo de vida da sociedade. Era necessário o desenvolvimento máximo de suas capacidades e limitações, sejam elas psicossociais, físicas e intelectuais, para adentrar nos convívios pessoais, profissionais e estruturais impostos pelo meio social.

Historicamente falando, o caminho foi traçado, antes de tudo, pelas percepções médicas da deficiência e logo seguindo para os aspectos sociais, como será destrinchado a seguir. Vale salientar, que nem sempre a sociedade esteve de braços abertos para os considerados diferentes, “ela começou praticando a exclusão social de pessoas que - por causa das condições atípicas - não lhe pareciam pertencer à maioria da população.” (SASSAKI, 2010, p. 16).

“Segundo a OMS (Organização Mundial de Saúde), em 2018, mais de 1 bilhão de pessoas vivem com alguma deficiência – isso significa cerca de 15% da população mundial.” (OMS, 2018, tradução nossa). Conforme análise dessa estatística, hoje a forma normativa da pessoa ver, viver e ser no meio social, vem sendo configurada e transformada para incluir toda a população. Reconhecer que dada parcela da sociedade não segue a estrutura social, biológica e profissional dos padrões normativos, já amplia o reconhecimento do termo inclusão, que no geral, podemos afirmar que significa o ato ou efeito de incluir. Mas a partir do momento que envolvemos o meio social, tratamos de oferecer oportunidades igualitárias de acesso a serviços, bens e modos de vida a todos, sem restrições. Para nos situarmos:

O movimento de inclusão social começou incipientemente na segunda metade dos anos 80s nos países mais desenvolvidos, tomou impulso na década de 90 também em países em desenvolvimento e está se desenvolvendo fortemente nos primeiros 10 anos do século 21 envolvendo todos os países. (SASSAKI, 2010, p. 16, 17)

Todo esse tempo pode parecer muito, porém a inclusão social só estava dando seus primeiros passos. De acordo com Romeu Kazumi Sasaki, foram desenvolvidos alguns termos até chegar no que chamamos de conceitos inclusivistas.

Para identificar a deficiência do indivíduo, ou melhor descrever a especificidade, era feito um diagnóstico médico para nortear o tipo de dependência ou “doença” que a pessoa tinha. Com isso, considerados incapazes de desempenhar qualquer função, tínhamos uma discriminação exposta, diante do que é chamado de “modelo médico da deficiência”:

O modelo médico da deficiência tem sido responsável, em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para incluir em seu seio as pessoas com deficiência e/ou com outras condições atípicas para que estas possam, aí sim, buscar o seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional. É sabido que a sociedade sempre foi, de um modo geral, levada a acreditar que, sendo a deficiência um problema existente exclusivamente na pessoa com deficiência, bastaria prover-lhe algum tipo de serviço para solucioná-lo. (SASSAKI, 2010, p. 29)

É notável que o indivíduo que apresentava uma diferença biológica e intelectual deveria, antes de tudo, melhorar sua condição para atender aos padrões preestabelecidos, e assim, encaixar-se no meio social. No entanto, apesar de não podermos negar que é necessário o apoio físico ou medicinal, não devemos caminhar para que isso se torne um empecilho ao desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Um novo termo nasce logo depois desse debate, chamado “integração social”, que no significado amplo, seria o processo de incorporar os indivíduos na estrutura social imposta pelos padrões normativos. “A integração tinha e tem o mérito de inserir a pessoa com deficiência na sociedade, sim, mas desde que ela esteja de alguma forma capacitada a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes” (SASSAKI, 2010, p. 33). Esse esforço, tende a justificar a ideia fechada da aceitação do indivíduo, sendo um modo unilateral de enxergar a situação. Dessa forma, a integração repousa na ideia da inserção, percorrida pelos méritos pessoais, depois pela adaptação e, por fim, pelos ambientes separados criados nos sistemas gerais (instituições especializadas).

Em meados da década de 1980, surge também o termo *Mainstreaming*, que articula-se com o princípio da normalização, e a prática “[...] correspondia ao que hoje consideramos integração de crianças e jovens que conseguem acompanhar aulas comuns sem que a escola tenha uma atitude inclusiva” (SASSAKI, 1997, p. 32).

Após refletir sobre as concepções pré-inclusivistas, abordaremos em seguida os conceitos inclusivistas. Fundamentada na linha de pensamento do autor Romeu K. Sasaki

(2010), a inclusão social pressupõe a efetivação de alguns princípios, dentre eles: autonomia, independência e empoderamento.

De acordo com Sasaki (2010, p. 35) “o grau de autonomia resulta da relação entre o nível de prontidão físico-social da pessoa com deficiência e a realidade de um determinado ambiente físico-social” Já sobre independência, Sasaki (2010, p. 35) diz que:

Uma pessoa com deficiência pode ser mais independente ou menos independente em decorrência não só da quantidade e qualidade de informações que lhe estiverem disponíveis para tomar a melhor decisão, mas também da sua autodeterminação e/ou prontidão para tomar decisões numa determinada situação. (SASSAKI, 1997, p. 35)

Levando em consideração que ambas palavras podem ser semelhantes, o significado delas é totalmente diferente. Uma pessoa com deficiência (PcD) pode não ser autônoma em um determinado espaço físico, mas ela pode ser independente para superar alguma barreira física ou até mesmo orientar o indivíduo normativo a como prestar tal ajuda.

Finalmente,

Empoderamento significa o processo pelo qual uma pessoa ou um grupo de pessoas, usa o seu poder pessoal inerente à sua condição – por exemplo: deficiência, gênero, idade, cor – para fazer escolhas e tomar decisões, assumindo assim o controle de sua vida. (SASSAKI, 1995b apud SASSAKI, 2010, p. 37)

Essa força preexistente nas PcD's deve ser respeitada, impulsionada e fortalecida, levando em conta que o processo de inclusão é mútuo (com elas e não para elas).

Para atingir a meta, Sasaki destaca que é necessário distinguir os termos, integração e inclusão, processos sociais com suas importâncias:

Algumas pessoas utilizam as palavras integração e inclusão, já em conformidade com a moderna terminologia da inclusão social, ou seja, com sentidos distintos – a integração significando “inserção da pessoa com deficiência preparada para conviver na sociedade” e a inclusão significando “modificação da sociedade como pré-requisito para qualquer pessoa buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania”. (SASSAKI, 2010, p. 41, 42)

Entendemos então, que a sociedade necessita passar por uma adaptação para poder incluir, sabendo previamente que as pessoas com deficiências ou neurodiversas devem assumir seus papéis dentro dela. Sendo um processo bilateral, a inclusão social desloca-se no meio de duas vertentes, a da equiparação de oportunidades e a dos direitos humanos. O procedimento de ambas acontece nos sistemas da sociedade em geral, por via das estruturas arquitetônicas, transportes, serviços sociais e de saúde, oportunidades de educação e trabalho, acesso à arte e cultura, documentações e informações, que devem estar disponíveis e acessíveis para todos, em particular, às pessoas com deficiências.

Focando na educação, tivemos transformações significativas que marcaram a inclusão social. A fase da segregação e integração enraizada pela educação especial, se deu por intermédio da restrição das PcD's que acabavam sendo atendidas por instituições voluntárias ou escolas especiais, admitindo que os indivíduos poderiam ser produtivos se recebessem escolarização e treinamento profissional separado dos padrões normativos. As classes especiais acabam sendo criadas em escolas regulares para funcionarem no contraturno, a fim de camuflar a ignorância e elitismo da instituição, produzidas para que as crianças com deficiência acompanhassem, sem supervisão de um especialista, a didática do professor ou restante da turma, deixando de lado a importância sobre tempo de ensino e aprendizagem de cada indivíduo.

Em contrapartida, temos a educação inclusiva, que num significado livre, seria uma educação para todos, sem qualquer limitação. Essa educação reconhece e valoriza as diferenças e especificidades físicas, mentais, intelectuais, culturais e sociais de cada indivíduo. O processo educativo acontece pela relação com o meio social (alunos, professores, familiares, instituições). A inclusão escolar deve promover a diversidade. É válido ressaltar que:

A legislação é explícita quanto à obrigação das escolas de acolher a todas as crianças que se apresentam para a matrícula. Por outro lado, é importante que esse acolhimento não seja meramente formal e que o aluno com deficiência tenha condições efetivas de realizar integralmente suas potencialidades. (LIMA, 2006, p. 37)

Em seguida, considera-se pertinente introduzir o leitor ao espaço escolar em que foi realizado o estudo de caso e que se configura como objeto deste trabalho, assim como ao desenvolvimento teórico-prático das aulas de teatro e as metodologias aplicadas no decorrer do processo.

1.1 A escola Encontro e a educação inclusiva

Este capítulo descreve a escola Encontro conforme esta se apresentava nos anos de 2017 e de 2019, período que compreende este estudo de caso. A instituição localiza-se na Rua Gervásio Fioravante, nº 123, bairro das Graças, cidade do Recife. Seu endereço fica em uma rua calma e de fácil acesso. O escola atende exclusivamente à faixa de educação infantil, iniciando no berçário e seguindo até o 5º ano. O período letivo se divide em três trimestres.

Segundo Rosita Edler Carvalho (2013, p. 160), a “inclusão deve ser entendida como processo interminável, dirigida a todos os alunos, contemplando inúmeras ofertas educativas, no espírito da pluralidade democrática”. Através desse pensamento, analisamos que a escola segue e atende às demandas inclusivas postas em lei, no que diz respeito à estrutura física, social, curricular e relacional, estabelecendo o diálogo entre pais, alunos, professores e coordenadores.

Sobre a infraestrutura, foi projetada para englobar todas as crianças, garantindo acessibilidade arquitetônica, oferecendo diferentes espaços que acabam possibilitando aos alunos explorarem e vivenciarem diversas práticas e experiências com total segurança. Os pátios são arejados e trazem brinquedos que estimulam o desenvolvimento sensorial, motor, simbólico e também artístico. As salas são bastante climatizadas, tendo o espaço das mesinhas e os armários acessíveis às crianças, para que possam manusear e guardar seus objetos, brinquedos ou trabalhos artísticos à vontade. Foi-se verificado que existem duas salas para trabalhar a psicomotricidade das crianças com algum tipo de deficiência, dentro delas contêm materiais como: colchonetes, módulos, rolos, palitos de espuma, bolas de diferentes tamanhos, tecidos e almofadas, bambolês coloridos, blocos de madeira, jogos de montar, equipamentos para desenhos (cera, massinha, folhas de papel, guache, aquarelas, dentre outros), que facilitam os desenvolvimentos físicos, intelectuais, sociais e afetivos dos alunos. Sobre a quadra e sala de movimento onde ocorrem atividades extracurriculares ou artísticas, elas contam com materiais de segurança nas paredes e barras de ferro que ficam na quadra, os emborrachados são exemplos, para que as crianças não se machuquem quando estiverem desenvolvendo alguma atividade. A instituição ainda dispõe de um ateliê para o trabalho com as Artes Visuais, utilizado tanto na disciplina como em projetos de conscientização e pesquisa das artes. E por ser uma instituição formal privada, além das salas de coordenação e secretaria, observamos também a tesouraria para os assuntos financeiros.

A equipe gestora e administradora agrega também o corpo docente, que gerenciam toda parte técnica e profissional da escola. Analisamos que grande parte das professoras são pedagogas que atuam nos anos iniciais e nas disciplinas base (português, matemática, ciência, geografia e história). Em relação às áreas específicas, como educação física, artes visuais, teatro, inglês e projetos culturais artísticos, temos

professores licenciados em suas áreas de conhecimento. Chama a atenção que em cada sala estejam presentes uma ou duas monitoras para acompanharem as crianças com deficiência. No que tange à formação das monitoras e monitores, obtivemos esclarecimentos da coordenação que todos são capacitados e uma vez por ano participam de cursos ou palestras voltadas para a educação inclusiva.

Já o corpo discente é composto por crianças de 0 a 12 anos, podendo oscilar nessa faixa etária final, abrangendo a creche, a pré-escola e um pequeno início do ensino fundamental. É observável que boa parte dos alunos são mais estimulados em um nível socioeconômico com seus privilégios, tendo fácil aproximação das artes e cultura, como por exemplo: museus, teatros, cinemas, livros, viagens, dentre outros. É válido ressaltar que, ao se tratar de crianças com deficiência, a escola tem uma variedade notável de especificidades, não se atendo apenas a uma tipologia, onde podemos citar: Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Deficiência Física e Intelectual, foram alguns que puderam ser observados no tempo de permanência na instituição.

Sobre os eventos escolares, temos o desenvolvimento da Semana da Arte e Cultura, Sarau para o Dia Internacional do Livro, vivências e práticas no Dia da Consciência Indígena, da Consciência Negra, do Meio Ambiente, dentre outros. Analisamos também as festividades que são comemoradas junto com os familiares, entre elas: o Carnaval, a Páscoa, o São João e o Natal. Outras celebrações são voltadas para a festa da família e atividades lúdicas que envolvam brinquedos e brincadeiras populares.

Para além da compreensão do funcionamento técnico estrutural da escola Encontro, precisamos entender quais são as bases das propostas políticas e pedagógicas acerca de um olhar inclusivo. Com isso, se torna pertinente comentar sobre a educação inclusiva observada no ambiente de estágio. É válido entender que:

Tanto a integração como a inclusão são formas de inserção social, mas enquanto a primeira trata as deficiências como problema pessoal dos sujeitos e visa a manutenção das estruturas institucionais, a segunda considera as necessidades educacionais dos sujeitos como problema social e institucional, procurando transformar as instituições. (LIMA, 2006, p.24)

Baseado nesses ideais, a instituição que pretende desenvolver as práticas inclusivas, antes de qualquer passo, deve pensar em princípios básicos que acolham a diversidade e equidade, operando nas desconstruções e construções espaciais/relacionais das pessoas. A escola Encontro, por sua vez, empenha-se em moldar sua visão inclusiva a partir do contexto educativo e social, considerando que:

A prática da inclusão social repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação. (SASSAKI, 2010, p. 40)

Para saber como a instituição formal põe em prática seus princípios e metas, é importante analisar o conhecido Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que é o arquivo/documento que apresenta toda sua proposta/missão educacional do espaço escolar. Ele deve estar acessível para toda a comunidade que faz parte daquele sistema, visando estabelecer uma comunicação direta, para futuras melhorias estruturais, educacionais e sociais. No caso da referida escola, mediante uma reunião pré-agendada com o coordenador de serviços especializados, o estudante-estagiário teve acesso ao PPP, que traz o percurso histórico, relatando a ideia inicial da construção da escola Encontro, que partira de cinco amigas com o anseio de construir um lugar acolhedor, passível de mudanças e engajado nos caminhos necessários para um ensino que levasse em consideração a realidade social, crítica, multicultural e econômica da criança. Mais adiante, foi averiguado a justificativa do PPP, que de acordo com o documento, se ampara no diálogo para as tomadas de decisões em conjunto (escola – família), ligada a duas linhas de pensamento do convívio social: a crítica e a humanista. Dentro deste PPP foi criado um Plano de Educação Inclusiva (PEI) para atender às demandas das crianças com deficiência, sendo assim uma proposta da escola ofertar o Atendimento Educacional Especializado, proporcionando oportunidades diferenciadas de apropriação do saber, através de experiências na sala de psicomotricidade com recursos materiais e atendimento individual.

Sobre a criação inicial dos documentos, existe uma diferenciação anual, o PPP foi desenvolvido em 2010, sem nenhuma atualização, porém, com princípios já em processo de reformulação, de acordo com o coordenador, e o PEI, voltado para as crianças com deficiência foi pensado dois anos depois, em 2012, sem nenhuma alteração

até a data de permanência na escola¹. É crucial informar que, por se tratar de um documento único e intransferível, o estudante-estagiário não pôde fotografar ou registrar o projeto, por isso, todas as informações aqui registradas são recortes efetivados daquilo que foi visto e debatido na reunião realizada com coordenador da escola. Através do acesso ao documento, foi observado e constatado alguns recortes sobre a educação e seus desdobramentos, dentre eles a Constituição Federal de 1988, Política Nacional de Educação Especial, Parâmetros Curriculares Nacionais, Declaração de Salamanca e o autor Romeu Kazumi Sassaki.

A metodologia a ser desempenhada para o PPP, de acordo com o documento, é pautada no trabalho dialético e interacional, envolvendo a flexibilização da instituição a respeito de decisões tomadas em conjunto (alunos, pais, professores, coordenadores e escola), assim como trabalhos simultâneos com teor lúdico, criativo e transformador, proporcionando uma reflexão crítica a respeito do autoconhecimento, responsabilidade e respeito às diferenças. Já no PEI, temos os atendimentos individuais acompanhados do profissional de Atendimento Educacional Especializado (AEE), auxiliares, métodos diversificados, planejamentos individuais e atividades de socialização.

O marco teórico que norteia o PPP e o PEI é da Zona de Desenvolvimento Proximal idealizada por Lev Semyonovich Vygotsky, que de acordo com o autor: [...] “permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação” (VYGOTSKI, 1991, p. 58). Ou seja, uma criança tem habilidades e conhecimentos individuais distintos de outra, mas ambas podem avançar no seu próprio ritmo. Essa troca de experiência fortalece a reflexão de que o professor e a instituição estão presentes como mediadores numa via de mão dupla. Sendo agentes de extrema importância nesse processo de desenvolvimento do conhecimento.

Ao nos depararmos com duas políticas educacionais estabelecidas na instituição, refletimos sobre a educação inclusiva como uma ferramenta plural, que provocada pela necessidade de valorizar e incluir as crianças no espaço físico, social e relacional, ocasiona uma ressignificação da identidade escolar. Desconstruir o pensamento de que todos somos iguais e respeitar o ritmo da aprendizagem e singularidade de cada criança

¹ Último dia de permanência na escola: 21 de novembro de 2019

é um dos papéis necessários para a mudança escolar, isto pôde ser observado na escola Encontro.

1.2 As aulas de teatro para as crianças da Encontro

Buscando compreender o ensino do teatro a partir da perspectiva da educação inclusiva, esse estudo surge de certas inquietações analisadas e discutidas durante as disciplinas Estágio Curricular Supervisionado em Ensino do Teatro 1, e, posteriormente, na disciplina Metodologia do Ensino do Teatro 5, ambas disciplinas curriculares obrigatórias do Curso de Licenciatura em Teatro da UFPE; e se consolida focando no resultado da observação e regência das aulas de teatro na escola Encontro.

Inicialmente, tudo aparentava ser um simples estágio em uma escola de ensino fundamental 1, porém a experiência se tornou algo inesperado e o estudante-estagiário percebeu que existia algo além do cumprimento de carga horária, houve um despertar para um “ fazer diferente”, levando em consideração novas práticas, que visam a um ensino do teatro mais humanizado e inclusivo, sobretudo englobando alunos atípicos.

O estudante-estagiário teve contato com duas professoras de teatro, por conta de um processo de substituição. O foco da observação das aulas teatrais, neste caso, é direcionado para a docência de Cláudia Alves².

A profissão do professor, seja ele de qualquer disciplina, requer total comprometimento, preparo, pesquisa e tempo no seu dia a dia escolar. Metas, prazos, planejamentos, conteúdos, elaborações de propostas pedagógicas e metodologias rodeiam suas ações. Para além disso, Paulo Freire destaca que:

O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas que não foram percebidas antes pelo ensinante. (FREIRE, 1997, p. 19)

² Formação em Artes Cênicas pela UFPE, Intercâmbio na Escola de Música e Artes do Espetáculo no Instituto politécnico do Porto, Portugal; Pós-graduação em Gestão e produção cultural pela Fafire, Pedagogia (em formação) pela Estácio de Sá.

Desse modo, pensar numa aula vai muito além dos princípios pragmáticos de passar conhecimento, existe a necessidade de refletir o que realmente significa o termo ensinar. Encaminhando nosso pensamento da pedagogia do teatro em uma escola de ensino fundamental 1, entendemos que:

O teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos. No dinamismo da experimentação, da fluência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p. 57)

Quanto à observação das aulas de teatro na escola Encontro, alguns destaques são importantes mencionar: o primeiro deles, é voltado para a estrutura física, que entregava de forma acessível um grande suporte técnico para o professor de teatro, como já pontuamos no subcapítulo 1.1, com espaços específicos para o desenvolvimento das aulas. Já o segundo é voltado para os elementos e materiais disponíveis na própria instituição, como figurinos, bonecos, tecidos, data show e outros. Mais à frente, o foco se baseia no desdobramento do professor de teatro em planejar, executar e finalizar suas aulas. Entende-se que lidar com crianças requer novas alternativas, acordos, regras e estímulos. Os famosos planos A, B e C são pensados, caso uma estratégia de ensino não funcione. Nas inúmeras conversas com a professora Cláudia, aspectos devem ser levados em conta, tais como: o interesse das crianças, as mudanças que ocorreram em determinada aula, os sinais e estímulos demonstrados pela turma, a absorção e rendimento de todas as crianças. São fatores como esses que ampliavam a visão educacional da professora, fazendo com que pensasse em metodologias que aguçassem a sua reflexão e permitissem a efetivação de um teatro inclusivo.

Em cada aula observada, o estudante-estagiário escrevia sensações, emoções e problematizações que surgiam no desenrolar do processo, para que futuramente, na regência, pudesse trabalhar a fundo essas questões. Pensar num teatro inclusivo requer que o próprio professor teatral repense suas atitudes inclusivas, no decorrer de sua vida sociopolítica, profissional e cultural. A inclusão não precisa de um mero profissional que repasse seus ideais, mas sim de um ser humano que tenha um olhar sensível e pensador, que saiba ouvir, entender e transmitir o que absorveu dessa experiência imersiva única.

Situações de segregação aconteciam com certa frequência nas aulas de teatro na escola, por exemplo, as divisões de grupo para o desenvolvimento de alguma atividade, na qual, meninos iam para um lado e meninas para outro. Atitudes como essa necessitam da ajuda do

professor, que entra como um facilitador e problematizador para esclarecer que a prática teatral requer coletividade, e para isso precisamos entender a diversidade do outro sem discriminação de gênero, étnico-racial, religião ou opção sexual. Uma vez na semana, a professora Cláudia se reunia com o profissional do AEE (Atendimento Educacional Especializado) para discutir sobre os desafios e superações que tanto ela como os alunos com deficiência encontravam na realização das aulas, para com isso, aprimorar métodos que incorporassem a Pedagogia do Teatro a uma visão inclusiva.

Metodologicamente falando, a professora de teatro contemplava os alunos com o máximo de conteúdos possíveis, sabendo que o tempo estimado da aula era de 45 minutos em cada turma. Para as classes do 4º e 5º ano, que foram analisadas, o plano de aula abrangia um panorama recheado de assuntos sobre a teoria e prática da pedagogia teatral, porém as que serviram de fundamento para este trabalho foram os Jogos Teatrais e Improvisação para o Teatro, idealizados por Viola Spolin (1906 - 1994) e Teatro de Formas Animadas, focando no Teatro de Sombras. A professora de teatro, em sua perspectiva, caminhava por princípios metodológicos oriundos da pedagogia do teatro, investigando e refletindo sobre os processos e dinâmicas trabalhadas em sala. É oportuno destacar, que:

O professor deve organizar as aulas numa seqüência, oferecendo estímulos por meio de jogos preparatórios, com o intuito de desenvolver habilidades necessárias para o teatro, como atenção, observação, concentração e preparar temas que instiguem a criação do aluno em vista de um progresso na aquisição e domínio da linguagem teatral. É importante que o professor esteja consciente do teatro como um elemento fundamental na aprendizagem e desenvolvimento da criança e não como transmissão de uma técnica. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p. 58)

Averigua-se, portanto, que a relação estabelecida entre a professora e os alunos era de intensa liberdade e coletividade. O diálogo foi essencial no processo educativo, pois, fundamentado nele, a docente estabelecia sua avaliação. Constata-se então, que:

Avaliar implica conhecer como os conteúdos de Arte são assimilados pelos estudantes a cada momento da escolaridade e reconhecer os limites e a flexibilidade necessários para dar oportunidade à coexistência de distintos níveis de aprendizagem, num mesmo grupo de alunos. (PCN, 1997, p. 63).

A professora de teatro sustentou sua avaliação da aprendizagem no modelo processual e qualitativo, sendo solidária e sensível com o alcance das metas alcançadas ao desdobrar-se em cada trimestre. Por último, “a avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível” (LUCKESI, 1998, p.119). A avaliação em teatro carrega seus importantes componentes para um caráter pedagógico e inclusivo, indo além do processo criativo,

exigindo o pensamento crítico e reflexivo. Dessa forma, a criança precisa passar pela experiência e interação com o espaço, objeto e colegas de turma, para assim o professor avaliar seu rendimento e aquisição dos conhecimentos teórico-práticos e relacionais.

1.3 Reflexões sobre a observação

“A formação dos professores é um aspecto que merece ênfase quando se aborda a inclusão. Muitos estudantes sentem-se inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receber uma criança com necessidades especiais na sala de aula” (LIMA, 2006, p. 119). Existiam várias sensações e emoções que perpassavam o pensamento do estudante-estagiário, porém a que mais prevaleceu foi o da inquietude. Ouvir quase sempre que “na prática a realidade é outra”, foi o impulso perfeito para escolher a escola Encontro como instituição para o desenvolvimento da observação de estágio. Na verdade, toda prática é única, em que se absorve experiências, reflexões, e o que acontece depois disso é a resposta do que se vivenciou. A disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Ensino do Teatro 1, contribuiu para o crescimento intelectual e profissional do estudante, proporcionando a ida à instituição formal e despertando ideias para uma Pedagogia do Teatro Inclusiva.

Para um primeiro estágio, tudo parecia muito novo, porém não tão distante da realidade estudada no curso de Teatro da UFPE. Assim, o primeiro questionamento surgia: como dar aulas de teatro numa turma que contém crianças com algum tipo de deficiência? Foi analisado que não é impossível, mas que também não é tão fácil. Conforme salienta a estudiosa Priscila Augusta Lima:

O professor não tem como saber, a priori, tudo sobre todas as deficiências, para atender a qualquer aluno que procure a escola, mesmo por que as deficiências são dinâmicas: mudam e se alteram. As pessoas deficientes são heterogêneas e, além disso, surgem novas deficiências devido ao desenvolvimento da sociedade e a própria evolução das ciências pertinentes a esse campo, que ampliam, progressivamente, seu espectro de explicações e a complexidade de sua compreensão em relação às síndromes e aos seus múltiplos sintomas. (LIMA, 2006, p. 122)

O docente que deseja trabalhar nesse ambiente inclusivo, antes de tudo, deve estar aberto à escuta e ao olhar sensível. O universo das crianças é como um jogo de quebra-cabeça, que necessita de paciência para construir juntos determinada imagem, [...] “é por essa razão, e não por que a criança não pense como o adulto, que se faz necessário que o adulto que lida com a criança, adapte-se a ela” (CAMAROTTI, 2005, p. 27). Nesse sentido, foi

admirável observar o trabalho da professora Cláudia, que, em sua essência, delicadeza e autonomia, superava as diferenças e aprofundava a prática teatral na educação inclusiva.

Um fator importante para a análise dessa inclusão foi a instituição, que oferecia todos os aparatos tanto para os professores quanto para os alunos. Estar em um lugar que planeja, desenvolve e trabalha em prol da educação inclusiva faz com que se entenda o porquê da luta insaciável para a construção de uma sociedade para todos. Claro, que indagar dessa forma, traz a ideia utópica de que todas as instituições podem ser inclusivas, se desejarem. Infelizmente, querer não é sinônimo de poder, porque uma teoria precisa de uma sustentação prática, relacionada às questões financeiras e estruturais. Examinando esse aspecto, o estudante-estagiário problematiza: como seria o desenvolvimento das aulas de teatro numa escola pública que idealiza educação inclusiva, mas não a concretiza? A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é clara quando afirma que a educação é direito de todos, mas é notório que a realidade da educação pública em diversas partes do Brasil não corresponde a essa confirmação. Logo, adaptações são fundamentais para que toda a turma possa desfrutar do que é proposto em sala de aula, todavia, elas devem ser efetivadas no âmbito físico, comunicativo, relacional e social. Os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação necessitam de um apoio terapêutico e estrutural para o seu convívio educacional. Nota-se por vez, que de um lado temos a escola Encontro, rica em ferramentas para desenvolver suas práticas inclusivas, e do outro lado, temos as escolas públicas, com graus de evasões, repetências e déficits organizacionais escolares com os estudantes pobres ou de classe média baixa. Vem a ser crucial comentar sobre a experiência própria em escola pública do estudante-estagiário que desenvolve este trabalho, visto que, na instituição não se tinha acessibilidade estrutural e educacional para facilitar a entrada e saída dos alunos com deficiência. Existia um esforço por parte dos professores, coordenadores e alguns alunos a fim de desenvolver o processo de inclusão, mas a situação estava além de seus alcances.

No estágio de observação realizado pelo estudante-estagiário nos anos de 2017 e 2019, as turmas do 4º e 5º continham em torno de 14 a 15 crianças, e nelas estavam as com algum tipo de deficiência ou transtorno. Para preservar a imagem dos menores, cria-se aqui codinomes a fim de identificar quais especificidades foram notadas:

4º ano – (4/14 = 28% das crianças):

Criança A - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)

Criança B – Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Criança C - Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Criança D – 5 CID³

5º ano (3/15 = 20% das crianças):

Criança A - Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Criança B - Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Criança C - Transtorno do Espectro Autista (TEA)

A sensação de inquietude exposta no início deste subcapítulo foi tomando forma e tornou-se um grande desejo de pesquisa e aprofundamento acerca da pedagogia do teatro como um processo inclusivo. Nos escritos de Cipriano C. Luckesi, constatamos que:

O ser humano age em função de algum resultado, seja econômico, material, político, amoroso, ou até mesmo o simples prazer de viver o momento. Ou seja, age para suprir uma carência. A finalidade que preside o agir não será, no geral, necessariamente consciente; poderá ser explícita ou implícita, consciente ou inconsciente. Uma ação presidida por desejos inconscientes pode chegar a termos satisfatórios, mas por caminhos que ainda não são claros. O que importa aqui, é ter ciência de que não se age por puro acaso. (LUCKESI, 1998, p. 152)

Ter a consciência de que o trabalho inclusivo é antes de tudo um ato político, em que se soma à luta das pessoas com deficiência, transforma sua visão e o faz enxergar o mundo com mais empatia e amplitude. Durante a observação das aulas de teatro, identificou-se que é possível amplificar as potencialidades de cada criança, através do lúdico-poético, do expressivo-reflexivo que as propostas teatrais englobam. O processo requer tempo e o que pode parecer pequeno, no universo infantil acaba sendo grande. Um exemplo disso é quando a professora de teatro propõe uma dinâmica e a criança, em sua individualidade, consegue desenvolvê-la a partir de suas percepções e sensações, sabendo, claro, que não existem erros ou acertos, mas consequências construtivas e positivas dessa experiência cênica.

³ Classificação Internacional de Doenças (CID), criança com 5 tipologias de deficiência.

As anotações sobre as observações foram cruciais para a desenvoltura da regência, em razão de que o estudante-estagiário pôde ampliar seu conjunto de metodologias teatrais e pensar numa prática que pudesse despertar o lado simbólico, artístico e social das crianças. O estudante-estagiário transformou o seu caderno em um diário pessoal, repleto de inquietações, emoções e proposições sobre o que foi analisado. As expectativas quando superadas, logo serviam como caminho norteador para mais atividades a serem incrementadas para atender a demanda de toda a turma, mas logo a pergunta surgia: seria isso suficiente para compreender o teatro como um princípio inclusivo?

A APROXIMAÇÃO

Habitado com a Encontro, segui para o segundo passo. Partir para a regência fez com que eu pudesse revisitar minhas anotações para montar o meu plano de aula e, posteriormente, a efetivação da prática. Tendo em mente a importância da inclusão no processo educativo, caminhei, então, para a pedagogia do teatro permeada também por esse princípio.

Antes de propor qualquer metodologia para as crianças, foi interessante pensar na seguinte pergunta: você se considera um ser inclusivo? Baseado nessa reflexão, pude constatar que existe um olhar e interesse especial, mas que o pensamento de inclusão não está totalmente intrínseco ao cotidiano das pessoas, um exemplo notável é quando não temos afinidade, não sentimos necessidade ou aquilo não nos afeta, partindo então do pressuposto que, aquilo pode ou não ter nos despertado desejo ou curiosidade, porém só conseguimos compreender as situações peculiares quando aquilo reverbera na nossa vivência, nos fazendo acreditar que podemos ser transformadores daquela situação. A respeito da inclusão, situações específicas sempre fizeram parte da minha trajetória, dentre elas, a escola estadual que estudei, onde existia um aluno com deficiência mental, que não tinha equipamentos e apoio institucional para ter uma educação de qualidade. Outra situação é no meu convívio pessoal, onde minha avó, idosa e deficiente motora, com mobilidade reduzida, precisa sempre andar de cadeiras de rodas, e minha prima, que é albina e por sua condição genética caracterizada pela dificuldade de produzir melanina, afetou sua visão, se tornando parte do grupo dos deficientes visuais (baixa visão); a partir disso, ambas necessitam de acessibilidade arquitetônica e social para transitar nos espaços. Situações como essas, mostram que o indivíduo que segue o padrão normativo precisa pensar na inclusão para além de uma necessidade ou de um ato momentâneo, ela deve ser ressignificada num percurso sem fim, num processo interminável de reconhecer seu privilégio e usar dele para somar à luta da inclusão social.

Compreendendo que temos um instrumento de participação social responsável por garantir os direitos de todas as pessoas, a fim de manter a democracia como um sistema sociopolítico igualitário, a inclusão deve, antes de tudo, sair da teoria e seguir para a prática, assim como eu fiz, já familiarizado com a escola e a professora de teatro. Precisei me aproximar essencialmente da turma, conhecer suas potencialidades e individualidades para propor as metodologias teatrais. Sabendo, através da observação, que foi verificado que

existiam crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento, agregando o Transtorno do Espectro Autista (TEA) que de acordo com Khoury et al. (2014):

[...] se caracteriza por um quadro clínico em que prevalecem prejuízos na interação social, nos comportamentos não verbais (como contato visual, postura e expressão facial) e na comunicação (verbal e não verbal), podendo existir atraso ou mesmo ausência da linguagem. Pode haver, também, ecolalia e uso de linguagem estereotipada. (Khoury et al, 2014, p. 9)

E o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), como salienta a estudiosa Ana Beatriz B. Silva:

O TDAH se caracteriza por três sintomas básicos: desatenção, impulsividade e hiperatividade física e mental. Costuma se manifestar ainda na infância e em cerca de 70% dos casos o transtorno continua na vida adulta. Ele acomete ambos os sexos, independentemente do grau de escolaridade, situação socioeconômica ou nível cultural, o que pode resultar em sérios prejuízos na qualidade de vida das pessoas que o têm, caso não sejam diagnosticadas e orientadas precocemente. (SILVA, 2010, p. 7)

Foi observado que a inclusão, desde a minha experiência pessoal até a trajetória acadêmica e profissional, estava interligada no meu processo de reconhecimento social. Entender meu lugar de privilégio faz com que eu respeite a criança, independente de sua deficiência, tratando-a como um ser completo, carregada de emoções, sensações e ações.

Não foi um processo fácil pensar em quais metodologias oriundas da pedagogia teatral utilizar com as turmas do 4º e 5º ano, pois diante de toda vivência de observação, surgiam mais desafios do que soluções, mas seria isso algo ruim? Antes de propor qualquer atividade, era necessário entender que diferentes sujeitos trazem respostas diferentes, seja por questão de tempo, de aprendizagem, de experiência. Em meio às conversas pós aula que eu tinha com a professora, a relação estabelecida entre professor – criança / criança – criança, não deve ser algo forçado, pensado, mas sim generoso, de forma natural, esse ponto era crucial para dar início a qualquer trabalho.

Mesmo estando junto com as crianças, nas manhãs das terça-feiras, surgia uma necessidade de dialogar diretamente com a turma, de criar vínculos, de propor dinâmicas e jogos, mas o contentamento inicial foi apenas de escrever, refletir e possivelmente trabalhar acerca do que foi observado. Para o professor, se uma aula de teatro não teve o rendimento esperado, isso é considerado uma aula perdida? As crianças não se sentiram confortáveis com uma atividade, como pensamos e aprimoramos juntos? A sala de movimento estava ocupada com reunião pedagógica e tivemos que improvisar, será que utilizar espaços alternativos funciona? A mesma atividade funciona com duas turmas diferentes? Essas e outras perguntas

foram surgindo e sendo necessárias para a futura regência que analisei no decorrer deste capítulo.

2.1 O planejamento e a ação das aulas de teatro

As observações foram cruciais para o seguimento da regência, pois, a partir delas, puderam ser realizados meios de criações e relações estabelecidas em cada dinâmica proposta. No decorrer de cada aula, era necessário sempre levantar a pergunta: por que assim? Dessa forma pude impulsionar as crianças a pensarem, se utilizarem da imaginação e despertar interesse na proposta. Foi importante se atentar ao eixo temático do plano de aula desenvolvido pela professora de teatro, visto que foi acerca dele que me debrucei para planejar as aulas e progredir com a regência.

Para a escolha das metodologias teatrais a serem utilizadas, me baseei nos Jogos Teatrais e Improvisação para o teatro de Viola Spolin (1906-1994) e Teatro de Sombras. Sabendo previamente, através do que foi observado, que as crianças já haviam tido contato com os estudos de Spolin, entendi que:

Os jogos teatrais podem trazer frescor e vitalidade para a sala de aula. As oficinas de jogos teatrais não são designadas como passatempos do currículo, mas sim como complementos para a aprendizagem escolar, ampliando a consciência de problemas e ideias fundamentais para o desenvolvimento intelectual dos alunos. (SPOLIN, 2017, p. 29)

Considerando isso, me apropriei dessa informação para aprofundar esse conhecimento e propor dinâmicas novas. No primeiro dia de regência, foi sugerida uma atividade lúdica para as crianças, fundamentada na consciência corporal. Os alunos entravam na sala, caminhavam pelo espaço e através de palmas, se atentavam aos comandos dados por mim, como pular, agachar, parar, abraçar o colega, entre outros. Em seguida, as crianças foram desafiadas a representarem diversos animais, ocupando todo o espaço da sala e trabalhando os planos baixo, médio e alto. Foi interessante deixar claro que o teatro pode trazer a diversão, mas que tudo aquilo, estava sendo posto em função de trabalhar a concentração, a desinibição, a observação, a segurança, o desenvolvimento corporal, o estímulo à criatividade e outros. As crianças neurodiversas, por vezes, participavam da proposta, porém eu sempre me atentava ao interesse e disposição deles, já que alguns vinham medicados logo pela manhã ou não se sentiam confortáveis em participar. O apoio dos auxiliares de sala era de extrema importância para impulsioná-los a jogar junto com a turma. Os acordos para cada dinâmica era essencial, fazendo com que as crianças não se dispersassem.

A regência funcionava em três momentos: primeiro era o aquecimento, preparando as crianças para o decorrer da aula; em seguida, vinha a aplicação dos jogos; e por fim, a construção de cenas ou das histórias, baseados no tempo da aula, com duração de 45 minutos. A proposta do Teatro de Sombras veio logo depois de uma proposição de Teatro de Objetos, idealizado pela professora de teatro. De acordo com Francisco Guilherme de Oliveira, estudioso do Teatro de Sombras e colaborador da Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas - Móin-Móin, é pertinente comentar que:

[...] no Teatro de Sombras cada elemento presente na linguagem, seja ele concreto ou não, possui uma materialidade e esta, por sua vez, torna-se mutável, conforme o jogo que se estabelece em cena. As materialidades no Teatro de Sombras são constituídas a partir da interação entre fonte de luz, objeto iluminado, suporte para projeções, ator e dramaturgia resultante desta relação, em uma sobreposição de camadas e subcamadas, sejam elas materiais (referentes aos materiais utilizados) ou atitudinais (referentes às ações realizadas), mais espessas ou mais sutis, sempre relacionadas à expressividade, ao fato de comunicarem algo. (OLIVEIRA, 2012, p. 195)

Ressalto que as metodologias foram aplicadas para as duas turmas, tanto o 4º e 5º ano, assim sendo, pude analisar a qualidade de improvisação e desenvolvimento de ambas. Já que as aulas tinham três momentos, a criação de histórias sempre vinha por último, para que as crianças colocassem em prática ideias e soluções encontradas a partir dos jogos. Antes de se dividirem em grupos, em uma determinada aula, brincamos um pouco com o conhecido telefone sem fio, onde uma dramaturgia desconexa foi inventada, porém sabendo que ela deveria ter um começo, meio e fim. Para as crianças com deficiência, era dada total liberdade para que abusassem da imaginação e se envolvessem na atividade.

Depois de três aulas trabalhando a elaboração de histórias, através do telefone sem fio ou de improvisações feitas de exemplos dados por mim, como: este lugar está muito quente ou muito frio, está escorregadio ou pegajoso, dentre outros, sorteei as crianças e dividi a turma em três grupos. Para o 4º ano, o primeiro grupo ficou com a temática da “Floresta encantada”, para o segundo, tivemos o “Hospital” e para o terceiro e último, tivemos o “Salão de beleza”. No 5º ano, tivemos como primeiro tema “A casa da vovó”, o segundo “O castelo encantado” e o terceiro tivemos “A floresta mágica”. Foi indicado que, em conjunto, criassem uma dramaturgia com personagens, se atentando às proposições de Spolin, tais como: Onde, Quem e O quê. Pelo tempo estipulado ser curto, eles iniciavam, mas só finalizavam nas aulas seguintes. Era muito importante deixar claro que todos, sem exceções, deveriam participar, pois, de acordo com Spolin:

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e

habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. (SPOLIN, 2010, p. 4)

As crianças neurodiversas também eram encorajadas a participar, então cabia sempre a vontade de querer fazer e construir junto, sem qualquer tipo de pressão ou posicionamento rígido, levando em consideração todos os atravessamentos que permeavam a vida de cada um, como exemplo medicações, curiosidade, e outros.

Sobre o engajamento espontâneo, as crianças com deficiência caminhavam pelo aspecto do interesse, que poderia ser algo bastante subjetivo, desde a atenção sobre uma ação, movimento, fala de um colega, até o figurino ou objeto que estava sendo utilizado em cena. Por outro lado, eu deveria estar aberto às probabilidades que apareciam, se ocorresse de não querer fazer, deveria ser respeitado. Os auxiliares, na maioria das vezes, conversavam com as crianças para entender o porquê da não participação e se haveria alguma forma de mudar aquele quadro, sinalizando para algo que a criança gostava muito, como por exemplo, desenhos, sons, cores, músicas, entre outros. Nas aulas seguintes, as crianças iam apresentando o que foi pensado e discutindo entre os grupos. A sala de movimento se organizava em dois lados: o dos alunos-espectadores e dos alunos-atores e alunas-atrizes que estavam jogando a partir do roteiro elaborado anteriormente.

Com a ajuda da professora de teatro, as crianças que estavam postas como espectadoras deveriam apenas observar o que estava sendo mostrado, sem interromper com diálogos e colocações desnecessárias. Outro aspecto também, a ser levado em conta, como reforça Spolin:

O problema de atuação deve ser interrompido quando não houver mais ação e os jogadores estiverem simplesmente falando desnecessariamente, fazendo piada etc. Isto é resultado de não estarem mais trabalhando com o problema e não estarem trabalhando juntos. A instrução "Um minuto!" deixará claro para os alunos que eles devem terminar sua cena ou seu problema. (SPOLIN, 2010, p. 30)

Quando o trabalho estava ganhando outro rumo sem ligação com o tema proposto, a professora juntamente comigo, sinalizamos que estava na hora de finalizar a encenação para não correr o risco de se perderem e entrarem em outra dimensão. No decorrer das apresentações, se faz significativo afirmar que as crianças com deficiência, tinham certas peculiaridades que ajudavam ou desamparavam a proposta, como por exemplo, a criança B do 4º ano se identificar com desenhos e se comunicar por eles, esclarecendo através de uma aula sobre Teatro de Objetos idealizada pela professora de teatro, em que a criança atípica resolveu pegar papéis, lápis e tesoura, para construir seus desenhos e montar sua apresentação. Já no Teatro de Sombras, pensado por mim como uma das metodologias para regência, a criança se

apropriou dos desenhos para criar seus personagens e mostrá-los através da projeção, se relacionando intensamente com eles, visto que essa forma de comunicação estava na sua zona de conforto. O restante da turma, ao observar o envolvimento da criança com os desenhos, tentava participar ou deixava-a agir livremente, sendo, por vezes, desconsiderados ou evitados, fazendo com que fosse criada sua própria história. O público, por sua vez, tentava compreender o enredo que estava sendo apresentado através da perspectiva da criança com deficiência, pois não haviam palavras verbalizadas, mas sim emissão de sons, criando uma dimensão subjetiva para ela e para quem estava assistindo. Já a criança C do 4º ano, se identificava com sons, então batidas na parede, efeitos sonoros produzidos com a boca, batidas de palmas, eram alguns dos resultados produzidos por ele.

Baseando-se nisso, a sua vivência com as sombras foi acerca da subjetividade sonora que ele mesmo criou, gerando uma nova concepção para a história. As crianças não deram muita atenção para o que se estava produzindo, então eu e a professora sempre indicavam que todos deveriam participar em conjunto, sendo necessário desenvolver a narrativa até o final, mesmo que isso lhe custasse adaptar a história a partir de um ponto de vista criado por uma criança com deficiência. Era fundamental enfatizar o ato da generosidade quando essa situação acontecia, visto que era preciso estar aberto a jogar, a criar e a incluir tudo que chegasse para contribuir artisticamente e socialmente.

Uma reflexão acaba surgindo com base nas duas situações sinalizadas acima, de que: lidar com a modificação da história atual contribui de alguma forma para o desenrolar do jogo e consecutivamente para a resolução do problema, segundo os pressupostos de Spolin? Antes de qualquer coisa, devemos ter o discernimento de que não existe uma “receita” para ensinar as crianças neurodiversas, e mesmo que duas pessoas apresentem o mesmo diagnóstico, não quer dizer que elas não possam trabalhar com uma mesma proposta pedagógica reagindo de modos diferentes. O professor de teatro precisa conhecer as individualidades de todos os alunos, para perceber onde pode interferir e onde pode pontuar.

A improvisação para o teatro é respaldada no acordo grupal, nas regras do jogo e no pré-planejamento (Onde, Quem e O Quê), porém, mesmo que o conceito seja claro na utilização dessas dinâmicas, deve-se lembrar que estamos lidando com crianças hipersensíveis, com um grau de curiosidade e interação acima ou abaixo do esperado, o foco e concentração serão baseados a partir dos estímulos apresentados, e que é necessária uma intervenção para desenvolver essas limitações e habilidades, percebendo, claro, que esse

processo pode ser demorado e gradual, em outras palavras, devemos estar atentos à probabilidade e ser flexíveis, democráticos e abertos a nos moldar para incluir, mesmo que isso crie um novo panorama para a proposta atual que estava sendo trabalhada.

Ressalto que, o que chamava atenção e tornava o trabalho mais complexo, era a falta de interação e comunicação que as crianças com deficiência por vezes tinham com o restante da turma, visto que algumas não pronunciavam bem as palavras, apenas emitiam sons, vinham medicadas, dentre outros fatores que acabavam comprometendo o passo seguinte das atividades. A turma não tinha noção de que, aos poucos, cometia uma exclusão dessas crianças, por entender inconscientemente que elas não tinham um local de fala ou autonomia de propor algo, mas esse jogo virava, quando eram surpreendidas com a nova solução dada por elas. Como por exemplo: a criança B do 5º ano, que falava pouco, mas tinha certa disponibilidade quando partia para os jogos, trazendo novas ideias, porém contrárias às que foram estabelecidas; então, se as crianças trabalhavam com personagens X, a outra criança gostaria de acrescentar um personagem Y. Essa dúvida e incerteza geradas pelos demais colegas fez com que eu, a cada aula, pudesse estar concentrado nos atos independentes das crianças e perguntasse à turma: “por que não compram a ideia do colega? Joguem juntos com ele!”

Nas aulas, era muito importante, tanto eu como a professora enfatizarem o respeito ao próximo, acolher as diferenças e estar disposto a jogar. Se fosse notado que havia insensibilidade por parte da turma, logo era levantado o questionamento: Por que ele/ela não pode participar? Por que ele/ela está fazendo esse papel na improvisação? Algumas vezes, era perguntado para as crianças neurodiversas quais personagens gostariam de fazer, a fim de aproximá-las dos jogos e de tomadas de decisões.

A reflexão que eu tenho hoje sobre essa situação é de não ser omissos ou negligente diante dela, e saber administrar através do tempo e experiência, estratégias pedagógicas e sociais que consigam abrir a mente da turma, a fim de gerar um reconhecimento do meu privilégio e trabalhar para que a inclusão seja um processo ilimitado e positivo. É importante deixar claro que eu não busquei em meio as aulas fazer com que as crianças se moldassem sempre para atender as demandas das crianças neurodiversas, pelo contrário, foi feita uma reflexão de suas práticas para que compreendessem a inclusão social no âmbito teatral.

O trabalho de criação passou por apresentações com apenas ações e falas e depois seguiu para os figurinos, que foram improvisados e utilizados com os materiais disponíveis na

escola. Logo em seguida, ao passar de algumas aulas, as crianças já tinham criado uma relação com as histórias, com os personagens e com os respectivos diálogos. Com base nisso, adentrei então com o Teatro de Sombras. Nos estudos de Ana Maria Amaral, a autora argumenta que: [...] “a primeira etapa no trabalho de um ator é o aprendizado de sair de si. Num primeiro momento, deve estar aberto, disponível, ter a mente vazia, sem tensões, procurando antes comunicar-se com o próprio corpo” (AMARAL, 2001, p. 21). Sobre isso, eu esclareci para turma que a criatividade, disponibilidade e espontaneidade trabalhadas nas improvisações das histórias deveriam coexistir também no processo com o Teatro de Sombras, resgatando as intenções, emoções e energias utilizadas na construção das cenas.

Para o Teatro de Sombras, achei válido basear suas criações das sombras a partir da conexão com as narrativas utilizadas anteriormente por meio dos jogos, visto que as crianças já tinham criado relações com as histórias. Tendo noção de que a professora de teatro já havia trabalhado o Teatro de Objetos e introduzido as crianças do 4º e 5º ano no Teatro de Sombras, parti para a parte técnica dessa metodologia, que eram as confecções das silhuetas dos personagens, dos cenários e dos objetos previamente já desenvolvidos nas cenas, com os recursos materiais disponíveis, dentre eles palitos, folhas A4, lápis e tesoura. Neste processo foi interessante pontuar para a turma que os vazamentos das silhuetas deveriam estar nítidos para aparecer na projeção, pois como bem salienta Alexandre Fávero, outro colaborador da Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas – Móin-Móin:

Silhueta pode ser aquilo que circunscreve uma superfície, uma figura ou o conjunto delas, tornando evidente a sua forma e talvez os seus significados. Quando observamos uma sombra estamos percebendo um contorno, a linha que divide uma área mais iluminada de outra mais escura. A ideia de linha entre o claro e o escuro é a silhueta. Ela pode ser originada pelo corpo ou partes dele, por um objeto, por uma figura, por uma transparência ou por todos esses elementos juntos. (FÁVERO, 2012, p. 156)

Dessa forma, sempre era necessário passar de grupo em grupo para ajudar nessa parte prática, como também dar suporte na colagem da silhueta no palito, a fim de manter um padrão no suporte, tanto para cima quanto para baixo, como pode-se observar nos anexos. Por último, foram efetuadas as apresentações, sendo elas reflexo do que já foi vivenciado nas improvisações, nas suas formas concretas ou subjetivas/simbólicas, sob as percepções espaciais, temporais e táteis. Esse movimento de criar, fazer e experimentar no ponto de vista de um teatro de formas animadas, em específico, as sombras, foi um momento muito divertido e prazeroso para as crianças e até mesmo para mim. Houve um percentual relevante no

engajamento das crianças com deficiência, pois para elas, criar um desenho a partir de sua visão e de sua imaginação acabou ampliando o seu horizonte para testar algo novo. Saliento, mais uma vez, a questão do tempo, que prejudicava o processo decorrente da dinâmica.

De acordo com o pensamento de Emerson Cardoso Nascimento, enfatizado na Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas – Móin-Móin, entendemos que:

Fazer teatro de sombras, uma arte tradicionalmente artesanal, é um desafio, pois ao mesmo tempo em que exige a escuridão, também nos desperta para outro modo de olhar o que nos cerca. A sombra traz consigo uma série de significados, comumente atribuídos ao desconhecido, ao lado negativo e ao inconsciente. Para os que vivenciam essa arte, as sombras, que outrora passavam “despercebidas”, se destacam, despertam os sentidos, começam a figurar outra realidade. Praticar essa arte pode surpreender aqueles que, intencionalmente, desejam investigar acontecimentos diferenciados. (NASCIMENTO, 2012, p. 200)

Considerando isso, através das imagens registradas por mim, poderão ser averiguadas que as crianças experimentaram essa prática com muita liberdade e criatividade. Em meio ao tempo, não foi possível providenciar uma cortina para projetar as silhuetas das sombras, então foi utilizado um datashow/projetor convencional, para seguir com as apresentações. Notei então, que as crianças passaram pela elaboração de uma narrativa amparada nas improvisações e logo em seguida, nas apresentações das histórias através do Teatro de Sombras. Para além dos personagens criados, tivemos cenários, animais e objetos que acabaram ganhando vida. Segundo, Francisco Guilherme Oliveira ressalta:

A estrutura das silhuetas é definida levando-se em consideração o formato, a direção e a forma como ocorrerá a manipulação, as articulações, os movimentos que estas devem executar, como serão iluminadas, a dramaturgia, o conceito da encenação e o número de manipuladores na produção teatral. Esta estrutura pode contar com mecanismos para articular e controlar os movimentos da figura. (OLIVEIRA, 2012, p. 191)

Sinalizei para as crianças que criassem vazamentos de silhuetas evidentes, para quando fossem projetadas as sombras na luz o público pudesse enxergar o que significava aquela figura, para além de sua forma estrutural. Foram encontrados problemas na elaboração dessa dinâmica com as sombras, tais como: crianças criavam algo muito minucioso, então era sinalizado: será que na projeção, a turma conseguirá enxergar que isso é tal objeto? Então as crianças refaziam. Outro exemplo era quando faziam desenhos de lado ou de frente, em que era questionado: Como será o vazamento dessa silhueta? Mesmo que tenham feito as alterações necessárias, acontecia da liberdade de expressão através do desenho falar mais alto, então foi dada uma chance das crianças experimentarem de forma animada e acharem uma solução para mostrar esses personagens, cenários, objetos ou animais. Por partes, havia uma preocupação minha das crianças não atingirem o objetivo principal dessa metodologia, que

era de contar a narrativa através das improvisações, a fim de mostrar por intermédio das sombras o que cada grupo pôde apresentar anteriormente.

Foi relevante perceber que no decorrer do processo de apresentação das narrativas através das sombras aconteciam, eventualmente, divergências de ideias entre os integrantes dos grupos, dando, mais tarde, uma outra configuração para o trabalho com as silhuetas. Como exemplo, podemos citar o 4º ano, que na improvisação tinha um sequência de entrada e saída de personagens, e já na sombra isso se modificou, mudando a ordem e dando uma outra possibilidade para o desfecho; ou tínhamos o 5º ano, que por inspiração, acabava acrescentando um ou dois personagens para incrementar o exercício com as sombras, precisando de mais esforço prático na hora de manusear na projeção. Todas essas soluções fizeram com que eu pensasse sobre como as crianças usavam de sua singularidade e criatividade para enriquecer o trabalho, sendo resultado do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido nas aulas de teatro.

Pude até levantar a seguinte pergunta: essa liberdade dada nas aulas, não fragilizou ou arriscou demais o trabalho com as sombras? Na minha concepção, toda nova proposta era bem-vinda se servisse para dar vitalidade às metodologias. A construção feita em conjunto e solução dos problemas que surgiam na apresentação de sombras deveriam ser analisadas e refeitas, para o público compreender o que se queria comunicar. As crianças neurodiversas participavam da dinâmica, dando-se uma abertura maior quando chegava a sua vez, então, quando se apresentavam, as outras crianças deveriam ser resilientes e pacientes, visto que o tempo de experimentação era diferente das demais. Sobre essas experiências cênicas com as sombras, foi observado que o arco dramático, mesmo que pouco, se modificou em relação à narrativa criada por meio dos jogos, logo, o Onde se manteve, porém o O Quê (ações) e o Quem (personagens), como ênfase acima, tiveram suas ordens trocadas ou novas resoluções a partir do decorrer do processo. Foi prudente salientar que a história deveria ter seu começo, meio e fim, sem perda do foco.

Algo que chamou bastante a minha atenção foi que as crianças com deficiência se tornavam parte da apresentação de sombras, entrando no meio das imagens e contrariando com a ideia inicial do grupo. Alguns colegas reclamavam, afirmando que tal criança estava atrapalhando, mas seria interessante pensar por outra perspectiva também, como: por que vocês, como coletivo, não se apropriam disso, para dar uma solução ao problema? Será possível reconfigurar a narrativa, a partir de um só jogador? Em conversa com a professora da

escola, frequentemente, quando eu e a turma evoluíamos numa atividade, sempre levamos em consideração se agimos de modo inclusivo com as crianças neurodiversas e se ocorreu interação entre toda turma. Existia um problema, que era apresentar as histórias já trabalhadas anteriormente através dos jogos, por meio das sombras e a solução que era construir as silhuetas e apresentar conforme as técnicas do teatro de sombras (objeto, forma, movimento, intensidade, luz e som). O que veio durante ou depois deste processo, foi resultado da experiência que as crianças tiveram a partir da improvisação e do jogo, que possivelmente proporcionou liberdade pessoal, a auto-expressão, o espírito coletivo e sua resposta intuitiva. Como destaca Emerson C. Nascimento:

A prática do teatro de sombras revelou que as necessidades e interesses de cada participante são singulares, ou seja, cada um possui formas de se expressar e de interpretar os acontecimentos, de acordo com as suas vivências, experiências e memórias. No entanto, a forma como cada um se apresenta não está cristalizada e nem é imutável, mas está aberta a outras práticas e descobertas. (NASCIMENTO, 2012, p. 210)

Com isso, ao finalizar as propostas encenadas a partir do Teatro de Sombras, eu foquei minha reflexão nas relações pessoais, criativas e críticas das crianças, se perguntando até onde alcançaram os objetivos citados no parágrafo anterior e quais foram os obstáculos e limitações que surgiram no decorrer do processo? Aplicar duas metodologias teatrais para as turmas do 4º e 5º ano foi um grande desafio para mim e acredito também que para a professora de teatro, pois suscitou várias considerações acerca de como essas práticas podem ser inclusivas e de como podemos adaptá-las para um olhar mais sensível, resiliente e humanista. É notório que todo jogo contenha regras preestabelecidas, inclusive no teatro, porém como Flávio Desgranges bem enfatiza:

A investigação teatral desenvolvida durante o processo, exorta os participantes a conhecerem e se aprimorarem das possibilidades comunicacionais da arte. E mais, a inventarem um jeito próprio de pensar e fazer teatro, já que não se deve esperar que o grupo aprenda e reproduza um “jeito certo” (como se existisse um jeito certo de fazer teatro!), mas que crie a sua maneira de se comunicar a partir dos elementos constituintes dessa linguagem artística. (DESGRANGES, 2011, p. 88)

Entendo então, que as crianças encontraram uma maneira de dialogar a partir dos jogos e do teatro de sombras, se utilizando dessas metodologias como um canal de experimentação do encontro e atuação com o outro, da constante transformação social e do enriquecimento de seu repertório criativo e educativo. Todas as crianças, sem exceções, puderam ser incluídas na atividade, independente de suas condições pessoais e biológicas, e acredito fortemente que puderam encontrar, juntas, maneiras de fazer teatro.

2.2 Relações pessoais e criativas dos alunos

Ao lidar com crianças, é necessário ter sempre “uma carta na manga” ou estar predisposto a modificar sua ideia inicial para buscar uma nova resolução da atividade que está sendo proposta. É oportuno acentuar que, ao entrar numa sala de aula, com uma turma de crianças com inúmeras qualidades e peculiaridades, é preciso entender que determinadas práticas não terão as mesmas potências que tiveram nos outros dias. As crianças com TEA e TDAH, por exemplo, são caracterizadas pelo comprometimento da interação social, da comunicação e pelos padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento. É necessário ter consciência de que essas crianças, em específico, poderão ter rendimentos maiores ou menores do que o restante da turma, um bom exemplo é quando a criança atípica não conclui o processo por perda do interessante na metade da dinâmica, ou quando algo chama a sua atenção na cena e acha, de forma autônoma, uma oportunidade de investigar o que está se mostrando. Outros fatores envolvendo medicações, isolamentos, introspecção ou distúrbios corporais e mentais podem englobar a questão do desempenho. Diante dessa circunstância, eu estive sempre aberto para a imprevisibilidade que permeava algumas aulas. As duas turmas, de modo geral, estavam sempre em processo de transformação, com mudanças mais discretas ou mais visíveis ocorrendo em todo momento.

Dar aula para crianças é estar receptivo as novas interpretações e a olhar por um outro lado jamais pensado. De acordo com Spolin:

O primeiro passo para jogar é sentir liberdade pessoal. Antes de jogar, devemos estar livres. É necessário ser parte do mundo que nos circunda e torná-lo real tocando, vendo, sentindo o seu sabor, e o seu aroma - o que procuramos é o contato direto com o ambiente. Ele deve ser investigado, questionado, aceito ou rejeitado. A liberdade pessoal para fazer isso leva-nos a experimentar e adquirir autoconsciência (auto-identidade) e auto-expressão. (SPOLIN, 2010, p. 6)

Ao desdobrar-se de cada aula, percebi que as crianças, aguçavam a espontaneidade, a coletividade, a liberdade e a expressão corporal e artística. O trabalho teatral incentivava as potencialidades latentes de cada aluno, fazendo com que caminhassem pelo mundo imagético e simbólico. As experiências da turma do 4º e 5º ano, por mais parecidas que fossem, traziam resultados totalmente diferentes. Diante de cada obstáculo que surgia nos jogos, as crianças eram impulsionadas e instigadas a resolverem os problemas cênicos a partir das improvisações e de seus conhecimentos acerca daquela realidade. Para as crianças com deficiência, como foi salientado no subcapítulo 2.1, era determinado um tempo e abertura

maior para que eles pudessem ser capazes de participar propondo artisticamente acerca de suas habilidades.

Como futuro professor de teatro, eu pude notar que diante das metodologias aplicadas para as duas turmas, as crianças neurodiversas quando entravam a fundo na atividade, conseguiam intimamente expressar suas ideias e sentimentos, que se concretizavam na troca com a turma. Quando isso acontecia, era nótório que uma das barreiras em relação a acreditar que as crianças com TEA e TDAH não conseguem trabalhar por conta da sua dificuldade com a interação social, era superada e se tornava motivo de entusiasmo, pois eram momentos como este que faziam eu e a professora de teatro avançarem na investigação de que a pedagogia do teatro pode e deve ser inclusiva.

Em outro momento, algo que me chamou a atenção e da professora de teatro foi a atividade com o Teatro de Sombras, em que as crianças com TDAH e TEA tinham uma necessidade grande de ver o que estavam fazendo, ou seja, elas mesmas produziam e analisavam o que construíam. As relações das crianças com as silhuetas, para além da individualidade, se converteram num contexto coletivo, onde os manipuladores precisavam dialogar entre si para dar seguimento à narrativa. As crianças neurodiversas burlavam o sistema de encenação e se sobrepunham ao que estava sendo apresentado, tornando para alguns um processo desgastante, mas que em outro momento, poderia ter tido um bom aproveitamento.

Refere-se aqui que cada criança tinha seu momento de mostrar suas silhuetas, através de seus personagens, mas que em uma vez ou outra as crianças com deficiência intervinham, no anseio ou pressa de mostrar o que produziram, então, nesse ponto, a professora e até mesmo eu, mediavam a situação para que cada grupo conseguisse contar suas histórias na ordem e que cada criança tivesse seu momento individualmente. Os auxiliares foram muito importantes na dinâmica com as sombras, davam um suporte quando chegava o momento das crianças neurodiversas apresentarem.

A respeito do posicionamento das silhuetas na projeção para formar as sombras, eu primeiramente observei como a turma se sairia no que diz respeito às dimensões (alto, baixo, longe, perto) e em seguida foi organizando, na medida do possível, onde seria o local mais adequado para as crianças projetarem. A maioria dos alunos, incluindo as crianças com deficiência, sobrepunham as silhuetas, onde acabava gerando novas figuras e novos elementos da dramaturgia, tanto que alguns indagavam: “Isso não tá parecendo um unicórnio! Isso não é

um castelo!”. A subjetividade adquirida nesses momentos eram acolhidas para que na aula seguinte pudessemos discutir o que estava sendo trabalhado, entendendo que o mais “importante é a experiência individual também ter sentido no contexto coletivo.” (NASCIMENTO, 2012, p. 211)

Nas duas metodologias desenvolvidas pude refletir sobre os interesses e desejos que mais chamavam a atenção dos alunos, assim, me atentei para o que foi significativo e pude reproduzir na aula seguinte. Agir dessa forma me ajudava a compreender o nível de autonomia, independência e empoderamento das crianças neurodiversas e o restante da turma.

Nem toda dinâmica tinha um rendimento 100%. Ocasionalmente, as crianças não compreendiam direito a proposta ou não tinham interesse imediato. Eu, através do jogo, da ludicidade e das sombras tentei possibilitar o fortalecimento do pensamento crítico e criativo das crianças, trazendo mais habilidades de comunicação, mais sensibilidade nas interações sociais. O teatro, como arte social, também viabilizou às crianças entrarem em contato com a construção de narrativas e com situações de conflitos e soluções.

Debruçar-se com construções de cenas a partir de jogos não é um processo simples, requer regras e comandos com exercícios e treinamentos para a prática teatral. Fundamentado nisso, Spolin salienta que:

Qualquer jogo digno de ser jogado é altamente social e propõe intrinsecamente um problema a ser solucionado - um ponto objetivo com o qual cada indivíduo deve se envolver, seja para atingir o gol ou para acertar uma moeda num copo. Deve haver acordo de grupo sobre as regras do jogo e interação que se dirige em direção ao objetivo para que o jogo possa acontecer. (SPOLIN, 2010, p. 5)

Nessa visão, eu compreendi que o imprevisível fez/faz parte do jogo e que nas metodologias teatrais aplicadas para o 4º e 5º ano aconteciam apenas a quebra de um roteiro pré-determinado. Notoriamente essa situação se dava por entender que as crianças neurodiversas requeriam mais tempo para compreender que as regras estavam sendo estabelecidas e que o processo de aprendizagem delas necessitavam de adaptações para conseguir superar seus limites. Era preciso sinalizar para toda a turma que essa abertura dada às crianças com deficiência, não era uma exclusividade, mas um suporte pedagógico a fim de expandir a atenção, memória, percepção espacial e corporal, imaginação, dentre outros aspectos necessários para o fazer teatral destes alunos. Constatou-se, então, que foi possível estabelecer regras de jogo com as crianças neurodiversas, mesmo que elas trouxessem soluções para a cena a partir de seus interesses e pontos de vista. Reforço que a improvisação para o teatro propõe, antes de tudo, que haja um objetivo ao jogo. No caso dos grupos, eles

precisavam contar uma história a partir de um lugar (Onde) e trabalhar os personagens (Quem) e ações (O quê), tendo noção de que a narrativa precisava de começo, meio e fim, envolvidos por um problema que precisava de um solução para ser resolvida com todos juntos.

É papel do professor ser um mediador a fim de verificar e conhecer seu público em sala de aula. O processo avaliativo tem como objetivo auxiliar o aluno na sua jornada educacional, reconhecendo os desafios que surgiram e ampliando, através de seu conhecimento prévio/adquirido, habilidades e competências, as respostas que foram encontradas. Por meio dos diálogos feitos em sala de aula com os alunos e a professora, eu utilizei da avaliação diagnóstica como uma ferramenta de apoio para mapear todas as informações possíveis das crianças, desde os pontos fortes e as dificuldades que surgiram. Nas aulas de teatro, através do diagnóstico, adequiei as suas abordagens e estratégias metodológicas às necessidades de cada aluno, ajudando a estimular seu progresso e fazer com que alcançasse novas capacidades.

Na aprendizagem em teatro, pude avaliar as crianças através do uso da linguagem verbal e não verbal, dos gestos e ações trabalhadas nos jogos e improvisações, como também interações pessoais e emocionais com as imagens, símbolos, metáforas utilizadas no Teatro de Sombras. O encontro e a troca com o outro foi algo fundamental para esse recurso, pois sempre era levada em consideração a criança em sua subjetividade e singularidade, de forma que se investisse ao máximo nessas diferenças para fomentar o seu desenvolvimento. No início do processo, nas improvisações e nos jogos, fiz questionamentos e indicações, para que os alunos-atores e alunas-atrizes refletissem sobre o que estava sendo apresentado e percebessem os pontos a serem melhorados, como numa autoavaliação. Já no Teatro de Sombras, foi interessante observar o dinamismo criativo, através das intenções, emoções, energias e trocas. Para as crianças neurodiversas, o processo era o mesmo, com algumas adaptações para que o envolvimento se desse de uma forma leve, eficaz e personalizada respeitando suas individualidades. Como principais critérios de avaliação, o estudante trabalhou acerca da autoavaliação, trabalhos em grupos e rodas de conversa e já os critérios utilizados foram pautados na criatividade, cooperação, participação, organização, espírito de grupo, disponibilidade, respeito e pensamento crítico-reflexivo.

Em síntese, trabalhar o ensino do teatro no âmbito infantil, requer a compreensão do desenvolvimento da criança e a construção da personalidade, envolvendo os aspectos sociais, cognitivos e afetivos. Uma análise foi efetuada para reconhecer quais etapas foram vencidas

ou quais lições foram adquiridas no processo de experiência e aprendizagem. Assim como a inclusão, o teatro deve se tornar um ciclo inesgotável de redescobertas e vivências, propiciando o trabalho coletivo, de comunicação e socialização. Permeado de transformações, essa arte orienta-se por novas exigências e necessidades de cada indivíduo. “Experenciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo” (SPOLIN, 2010. p. 3). O jogo teatral deve ser consciente e acessível, fisingando a criança para investigar fatos, formular hipóteses e identificar problemas no ato crítico e criativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando minuciosamente toda a experiência com as crianças do 4º e 5º ano da escola Encontro, é de suma importância considerar o teatro como uma prática de ensino-aprendizagem para chegarmos na inclusão social. Acredita-se que essa arte tão potente aflorou nos alunos uma percepção de autoconhecimento, de novas descobertas através do jogo e a capacidade de compartilhar com o outro. Esse contato com o teatro teve como principal finalidade aproximar as crianças da criação, concentração e o desenvolvimento de suas imaginações.

Torna-se relevante comentar que cada caso carrega sua particularidade e que não existe um padrão a ser seguido, visto que existem realidades e experiências diferentes. A sala de aula, dia após dia, ganhou uma dimensão totalmente nova, nunca vista pelo estudante-estagiário, pois o estágio curricular obrigatório expandiu os horizontes teatrais numa ideia crítica e reflexiva de fazer e aplicar o teatro. A relação das crianças com a professora de teatro e o estudante-estagiário foi de total parceria e disponibilidade, esse contato proporcionou a imersão deles dentro do jogo. A interação que foi conquistada aos poucos deu margem a um olhar sensível sobre os alunos, reconhecendo que por menor que seja a ação ou rendimento, já ganhamos uma possibilidade de criação e aprendizagem.

Não seria coerente afirmar que trabalhar com crianças seja um esforço diário, mas que a cada dia elas se (re)descobrem, nos envolvem e trazem novas soluções para o jogo. Não devemos tratar esse processo como um ato burocrático, que se finaliza quando o tempo da aula acaba, mas como uma ação contínua, interligada por aspectos criativos, cheios de intenções, emoções e energias próprias.

Nas classes, como bem ressaltamos, tínhamos crianças com TEA e TDAH, independente de suas especificidades mentais e comportamentais não medíamos os desempenhos baseados na incapacidade ou nas metas alcançadas, porque os resultados de cada dinâmica sempre variavam, então as propostas eram sempre reformuladas, a fim de fazê-los aproveitar a prática ao máximo. Para Richard Courtney (1927 - 1997) “a criança improvisando, jogando dramaticamente, está experimentando a natureza dos objetos, as probabilidades e os fatores limitativos dos eventos, e os detalhes do processo: cada ação desafia o pensamento, a memória, a precisão...” (COURTNEY, 2010, p. 55).

Caminhar pelo mundo das crianças é entender o íntimo, o respeito, a subjetividade e a habilidade que cada uma carrega, podendo se manifestar minuciosamente ou de forma grandiosa. Em toda e qualquer situação, vai existir uma dificuldade ou necessidade que precise ser solucionada ou trabalhada. As relações sociais não devem ser criadas de forma instantânea, pois trabalhar com o olhar inclusivo requer disponibilidade e posicionamentos éticos e morais para a transformação social que tanto idealizamos.

Respondendo à pergunta que permeou este trabalho, o estudante-estagiário admite que o teatro pode ser inclusivo, contanto que se faça uma prática consciente e aberta, dando margem a alterações e adaptações no decorrer do processo. Essa vivência contribuiu de inúmeras formas para o crescimento pessoal e profissional do estudante-estagiário, ampliando seu olhar sensível, humanista e crítico, relativo às crianças e à educação inclusiva. Essa pesquisa se baseou nas metodologias da improvisação para o teatro conceituada por Viola Spolin e o Teatro de Sombras, podendo elas não serem as únicas, exclusivas ou mais eficazes práticas teatrais a serem utilizadas para com os alunos, porém foi evidente que elas contribuíram para o avanço e desenvolvimento dessas crianças.

Por fim, o estudante-estagiário deixa registrado neste trabalho, duas entrevistas feitas com a professora de teatro e com o coordenador de atendimento especializado, almejando contribuir para outros pensamentos acerca da pedagogia do teatro e da inclusão social. Assim como, fotos do processo estarão anexadas neste trabalho para que o leitor sinta, mesmo que rapidamente, a mesma sensação e emoção do estudante ao trabalhar com uma turma infantil com crianças neurodiversas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Ana Maria. **Teatro de Formas Animadas: Máscaras, Bonecos, Objetos**. 3. ed. São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BOAVENTURA, Edivaldo M; LEAL, Raimundo S; ROCHA, Nívea M. F. (Orgs). **Metodologias qualitativas de pesquisa**. Salvador: Fast Design, 2008.

BORDAS, Miguel A. G; DÍAZ-RODRÍGUEZ, Félix M. (Orgs). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

CAMAROTTI, Marco. **A linguagem no teatro infantil**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2005.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

CRUZ, Deusina Lopes da. **Um autista muito especial**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2011.

FERREIRA, Taís. **A escola no teatro e o teatro na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino do teatro**. São Paulo: Papirus, 2001.

KHOURY, Laís P; TEIXEIRA, Maria C. T. V; CARREIRO, Luís R. R; SCHWARTZMAN, José S; RIBEIRO, Adriana F; CANTIERI, Carla N (Orgs). **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar : guia de orientação a professores** - São Paulo : Memnon, 2014.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Círculo do livro, 1986.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e Igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1998.

Móin – Móin: **Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 8, v. 9, 2012.

Organização Mundial de Saúde. **Disability and health**. Janeiro. 2018. Disponível: <https://www.who.int/health-topics/disability#tab=tab_1>. Acesso em: 30 de agosto de 2020.

Parâmetros Curriculares Nacionais : arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

REVERBEL, Olga. **Teatro na sala de aula**. 2 ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.

_____. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 1989.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Ana Beatriz B. **Mentes inquietas: TDAH : desatenção, hiperatividade e impulsividade**. Rio de Janeiro : Objetiva, 2010.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo: 1d. Perspectiva, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ENTREVISTA COM PROFESSORA DE TEATRO DA ESCOLA ENCONTRO

1) Dados pessoais

Nome: Cláudia Joyce Alves do Nascimento.

Idade: 35 anos.

Formação: Graduada em Artes Cênicas na UFPE e pós-graduada em Gestão Cultural pela Fafire.

Cargo na instituição: Professora de Teatro.

2) Área de trabalho:

- **A escola Encontro foi a primeira experiência de ensino do teatro para crianças com deficiência? Como você se sentiu?**

Não, já havia trabalhando em outras escolas e ONGs com esse público. Me senti tranquila, já sabia que a Escola é inclusiva e que iria ter vários estudantes com deficiências. O que me fez ter desejo de estudar melhor sobre as especificidades de cada estudante, para melhor acompanhá-los.

- **Desde o dia de ingresso até hoje, qual ou quais desafios são enfrentados quando se planeja, organiza e propõe aulas de teatro numa turma de crianças com deficiência?**

Na Escola Encontro as turmas são mistas. Desde sempre o grande desafio é a inclusão real do estudante. É fazer com que a turma inclua todos os estudantes nas atividades propostas. Muitas vezes preciso fazer intervenções e falar: “lembrem que todos precisam estar em algum grupo” ou “ninguém da sala pode ficar de fora do jogo, da brincadeira ou do improviso”. Outro desafio é pensar numa atividade que contemple todos da turma. Nem sempre consigo, algumas atividades são subjetivas e alguns estudantes precisam do concreto para alcançar o objetivo da atividade.

- **Quais descobertas e superações te auxiliam na proposta de uma pedagogia do teatro inclusivo?**

Penso no teatro na escola como um espaço humano, de olho no olho, de toque, de se ouvir e poder falar, cada um é único e cada um tem o que mostrar e aprender. Neste sentido, todas as crianças são ouvidas e vistas na sala, independente de cada especificidade. Neste tempo, percebi que acolher os desejos e sentimentos do estudante, procurando compreendê-lo nas suas necessidades, fez com que tal estudante ficasse engajado nas aulas de teatro.

- **Sobre a avaliação, quais os critérios e métodos utilizados para analisar os alunos, enfocando as crianças com deficiência, nas aulas de teatro?**

Todos os estudantes precisam alcançar metas trimestrais que são avaliadas a cada encontro, tendo uma avaliação processual. Os estudantes com deficiências passam por critérios menos rigorosos e o enfoque está na socialização, na superação e em conquistas a cada aula.

- **Quais contribuições você considera que a pedagogia do Teatro trouxe para os alunos do 4º e 5º ano, com deficiência?**

Acredito que ser visto e ser respeitado com alguém da turma, que quer e precisa interagir, brincar, descobrir e ser amado como qualquer outra criança da turma. Quando algum estudante vai para cena e mostra sua criação e é visto pelos pares de forma artística, são estabelecidas novas conexões de relações antes impossibilitadas. Inclusive algumas crianças são excelentes estudantes na aula de teatro e não correspondem tão bem as atividades de outras disciplinas

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM ORIENTADOR PEDAGÓGICO DA ESCOLA ENCONTRO

1) Dados Pessoais:

Nome: Fernando Vilarim de Lima

Idade: 39

Formação: Pedagogia

Cargo na instituição: Orientador pedagógico

2) Área de trabalho:

- **Baseado na sua experiência na escola Encontro, qual a importância do diagnóstico clínico para as ações educacionais, tendo em mente o desenvolvimento do aluno nos aspectos intelectual, emocional e social?**

Nosso trabalho efetivamente não está calcado no diagnóstico. Acreditamos que esse fator não é garantia de uma boa oferta de estratégias para os estudantes. Afinal temos um olhar para o aluno em sua totalidade, ou seja, no seu desenvolvimento global compreendendo suas singularidades e potencialidades, respeitando os seu ritmo e limites. O sujeito precisa ser olhado como indivíduos únicos.

- **Qual a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e quais seus objetivos diante da realidade escolar?**

O AEE é um serviço de suma importância para os alunos com deficiências e/ou com transtornos global do desenvolvimento. O objetivo desse serviço é promover um programa de atividades a partir das necessidades do alunos sendo elas; cognitivas, atitudinais, comportamentais, esquema corporal, integração sensorial. Esse serviço não substitui os conteúdos da sala regular. Ele tem o PDI Plando de desenvolvimento Individual que apresenta por meio de um estudo de caso os conteúdos que serão trabalhos e quais serão as tecnologias assistivas que estarão com aportes neste processo.

- **Como se processa o diálogo com as famílias a respeito da especificidade do aluno?**

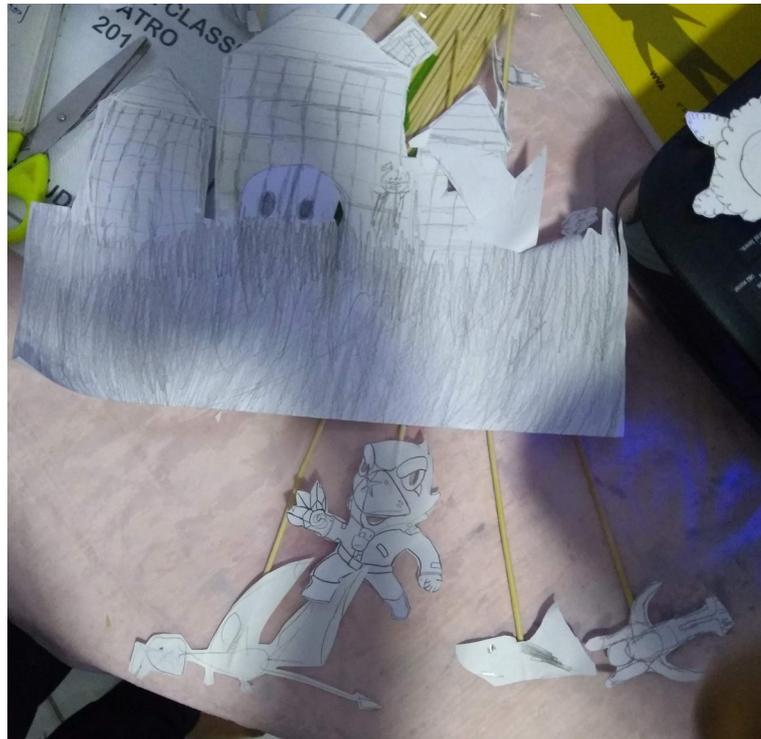
A escola promove três encontros anuais pré programados para que os responsáveis possam acompanhar o desenvolvimento dos estudantes. Além desses encontros há uma abertura para agendamentos prévios encontros com a coordenação ou professores para abordar alguns assuntos relacionados aos alunos.

- **Para você, a escola Encontro atende as demandas de acessibilidade (atitudinal, estrutural, organizacional, profissional) propostas no Plano Político Pedagógico?**

A Escola Encontro tem buscado promover em sua organização uma oferta de qualidade no que diz respeito ao Ensino, porém o espaço por ser uma readequação de antigos casarões, ainda se faz necessário alguns ajustes, porém conseguimos promover a quebra de algumas barreiras arquitetônicas ofertando rampas para usuários de cadeira de rodas e banheiros acessíveis A formação dos profissionais tem sido uma das prioridades para quem faz o grupo encontro visto que é uma das pautas que norteiam o Projeto Político Pedagógico.

APÊNDICE C – REGISTROS FOTOGRÁFICOS PRODUZIDOS PELO AUTOR

1. Construção das silhuetas – Floresta Mágica



2. Construção das silhuetas – Castelo Encantado



3. Construção das silhuetas – Casa da vovó



4. Construção das silhuetas – Hospital



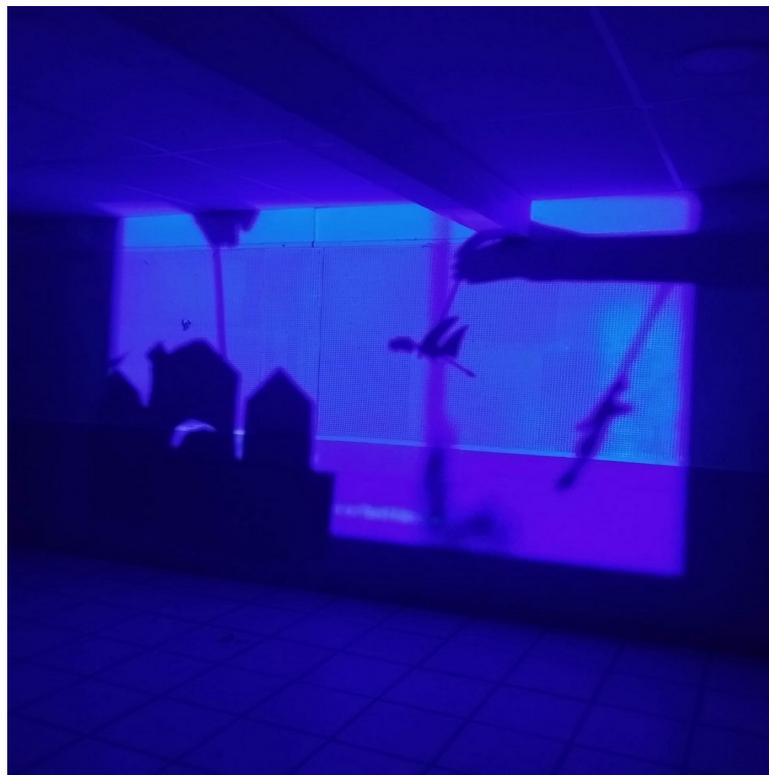
5. Construção das silhuetas – Floresta Encantada



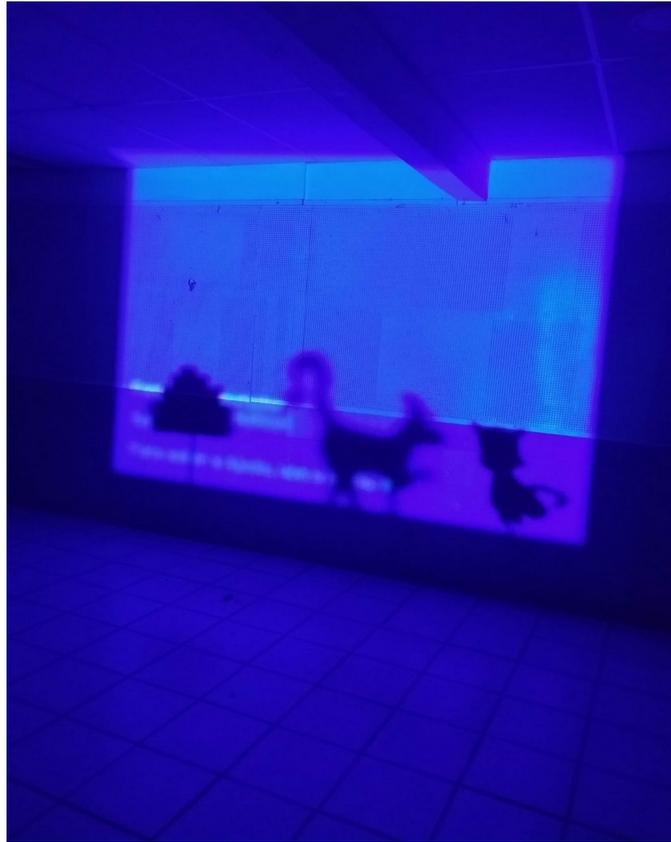
6. Construção das silhuetas – Salão de Beleza



7. Apresentação do Teatro de Sombras



8. Apresentação do Teatro de Sombras



9. Apresentação do Teatro de Sombras



10. Apresentação do Teatro de Sombras