

Taísa Emanuely Alves Costa

**TEATRO NUNCA SE FAZ SOZINHO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA
INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Belo Horizonte
Escola de Belas Artes da UFMG
2024

Taísa Emanuely Alves Costa

TEATRO NUNCA SE FAZ SOZINHO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA
INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado por Taísa Emanuely Alves Costa à Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como pré-requisito para a obtenção do título de Licenciatura em Teatro.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Carvalho Franco da Silveira

Belo Horizonte
Escola de Belas Artes da UFMG
2024

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus Pai, Filho e Espírito Santo, por me dar forças e sabedoria para enfrentar os desafios ao longo dessa jornada. Se não fosse pela minha fé convicta na sua presença ao meu lado, eu não teria conseguido realizar este trabalho. Agradeço também a Virgem Maria, minha mãe do céu, por sempre interceder por mim e me ajudar nos momentos de angústia.

Agradeço à minha família, em especial aos meus pais Joaquim e Cislei, pelo amor incondicional, apoio constante e por acreditarem em mim, mesmo nos momentos de dúvida. Sem o suporte de vocês, esta conquista não seria possível.

Aos meus irmãos e amigos Gabriel, Jeanne, Camila, Olívia e Pollyane que estiveram ao meu lado, oferecendo sempre palavras de encorajamento, motivação, orações e distração nos momentos mais difíceis. A amizade de vocês foi essencial para o meu equilíbrio durante este processo.

Agradeço especialmente a Olívia por ceder sua casa, seu tempo e seu esforço para me ajudar a realizar este trabalho com seus conhecimentos de como se fazer um TCC. Eu não tenho palavras para lhe expressar minha gratidão, este trabalho se tornou possível graças ao seu empenho em não me deixar desistir.

Agradeço ao meu orientador, Guilherme, pela paciência, dedicação e pelos ensinamentos preciosos. Sua orientação foi fundamental para que eu pudesse desenvolver este trabalho com qualidade e excelência. Você acreditou em mim, quando eu não acreditava, e por isso serei eternamente grata!

Aos professores e colegas do curso de teatro, pela troca de experiências e contribuições significativas ao longo do curso. Cada um de vocês teve um papel importante em minha formação acadêmica.

Aos profissionais da área de educação, inclusão e teatro, que, de alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho, seja por meio de seus grandiosos trabalhos em artigos, livros e todas as suas lutas para a construção de uma sociedade melhor e mais feliz, eu os agradeço imensamente.

Ao Centro Pedagógico e ao PID, que me proporcionaram a valiosa experiência de conhecer a docência e viver experiências incríveis ao ter a oportunidade de conhecer os preciosos estudantes e funcionários do CP. Muito obrigada!

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, fizeram parte desta caminhada. Este trabalho é fruto do esforço coletivo de todos que contribuíram para o meu crescimento pessoal e acadêmico.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo relatar e refletir sobre uma experiência de ensino do teatro para adolescentes, num contexto de educação inclusiva. Essa experiência docente foi vivida no âmbito do Programa de Imersão Docente (PID), que permite que estudantes de licenciatura da UFMG sejam inseridos no cotidiano escolar, como monitores de turma, além de terem a oportunidade de ministrar aulas na disciplina de Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD), para estudantes do ensino fundamental. Nesse contexto, são apresentados os desafios, as propostas, os princípios, as estratégias e os (in) sucessos no ensino de Teatro para turmas de cerca de 15 adolescentes de 7º a 9º ano, com idades entre 12 e 15 anos, entre os quais alguns eram público-alvo da educação especial. As referências do Teatro de Viola Spolin e do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, foram a inspiração para o planejamento da proposta e para as intervenções durante as aulas. A partir dessas experiências e referências, apresentam-se considerações sobre o desenvolvimento da proposta, sobre a participação dos estudantes PAEE em interação com os demais estudantes e sobre a repercussão de todo o processo na formação docente inicial.

Palavras-chave: Teatro. Ensino Fundamental. Educação Especial.

ABSTRACT

This article aims to report and reflect on a theater teaching experience with adolescents in the context of inclusive education. The experience took place within the scope of the Teaching Immersion Program (PID), which allows UFMG undergraduate students to integrate into the school routine as classroom monitors and teach the Differentiated Work Group (GTD) discipline to elementary school students. The article discusses the challenges, proposals, principles, strategies, and outcomes of teaching theater to approximately 15 adolescents, aged 12 to 15, from 7th to 9th grade, some of whom were part of special education. The teaching approach was inspired by the works of Viola Spolin and Augusto Boal, particularly their methods for fostering participation and inclusion. Reflections are made on the development of the proposal, the interaction of special education students with their peers, and the impact of the experience on pre-service teacher training.

Keywords: Theater, Elementary Education, Special Education.

SUMÁRIO

Introdução.....	6
A Arte e o Teatro na educação básica.....	7
O Ensino do Teatro e a Educação inclusiva.....	10
O planejamento do GTD “Teatro nunca se faz sozinho”.....	12
Relato reflexivo sobre o ensino de Teatro numa perspectiva inclusiva.....	15
1ª Etapa das aulas de GTD – a inspiração nas propostas de Viola Spolin.....	15
Alongamento inicial.....	15
Jogos de aquecimento.....	16
Jogos Teatrais.....	17
2ª Etapa das aulas de GTD - Teatro do Oprimido de Augusto Boal.....	18
Considerações Finais.....	25
Referências.....	27

Introdução

Os vinte e quatro colégios de aplicação atualmente existentes no Brasil têm como finalidade “desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente” (BRASIL, 2013), além de se constituírem como “o espaço preferencial para a prática da formação de professor realizada pela Universidade” (BRASIL, 2022). Nesse sentido, o Centro Pedagógico da UFMG (CP) desenvolve, entre outras propostas de formação docente, o Programa de Imersão Docente (PID), com bolsas da Pró-Reitoria de Graduação, ao qual os bolsistas, sempre orientados por um docente do CP, dedicam vinte horas semanais distribuídas entre as seguintes atividades: acompanhamento de turma e de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) em diferentes tempos e espaços de aulas e recreios; exercício da docência na disciplina de Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD); encontros de formação semanais.

A disciplina de GTD, pertencente à parte diversificada do currículo do CP, abre a possibilidade de escolha do tema ou conteúdo, sem a necessidade de vinculação com as disciplinas do currículo obrigatório do ensino fundamental. No terceiro ciclo, isto é, nas turmas de 7º a 9º ano, a cada início de semestre, bolsistas PID e docentes do CP apresentam propostas de GTD aos estudantes, que preenchem um formulário on-line indicando seus GTDs de preferência. A partir da resposta a esse formulário, formam-se as turmas específicas de GTD (geralmente misturando estudantes dos três anos escolares do terceiro ciclo, ou seja, 7º, 8 e 9º), e cada turma tem a oportunidade de experimentar duas propostas de GTD ao longo de cada semestre, uma vez que cada proposta tem a duração de cerca de oito semanas (com uma aula por semana).

A partir da entrada no PID, a experiência de acompanhar um estudante do terceiro ciclo com Transtorno do Espectro Autista (TEA) desencadeou na autora deste texto o desejo de contato com outros alunos público-alvo da educação especial (PAEE) e de pensar de que forma o ensino do teatro poderia se tornar inclusivo e contribuir para o desenvolvimento dos adolescentes, assim como apoiar a construção de relações deles com outros sujeitos da escola.

Assim, este texto apresenta o relato de experiência de uma graduanda em Teatro, em duas turmas de GTD, com 12 estudantes de 7º a 9º ano cada, com idades entre 12 e 15 anos, com o objetivo de refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem do Teatro na educação básica, numa perspectiva inclusiva, e sobre o GTD como experiência de formação inicial para a docência.

A Arte e o Teatro na educação básica

O ensino da arte atualmente tem o seu lugar no universo escolar como componente curricular. Em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada a atual Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB), que regulamentou e estabeleceu um conjunto de normas que orientam a sua organização e funcionamento desde a educação básica até o ensino superior (BRASIL, 2007). De acordo com o artigo 26 da LDB, as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituem o componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica. Nessas linguagens, são contemplados conhecimentos e experiências relacionadas à produção artística, em cada obra de arte e ato criativo é considerado uma oportunidade para explorar e comunicar o mundo interior e exterior de maneira única. Na disciplina de Arte, o indivíduo tem a possibilidade de compreender o ato de criação, leitura, construção, reflexão e exteriorização de uma obra artística, aprendendo, ainda, a expressar sua sensibilidade, intuição e subjetividade. (BRASIL, 2018).

Ao tratar da especificidade do ensino do teatro enquanto linguagem artística na educação básica a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta orientações no sentido de considerar o Teatro na perspectiva de proporcionar experiências artísticas que afetam uma multiplicidade de sentidos e tocam a relação com o outro por meio de atos performáticos (Brasil, 2018). Assim, encontra-se no corpo o local de expressar-se criativamente, explorando ambientes ficcionais que contém diversos espaços, tempos, personas diferentes de suas reais identidades, recorrendo a artifícios verbais, não verbais e da ação física. O ambiente de criação teatral se dá por meio de processos criativos, coletivos e colaborativos, despertando interações entre os performers e o público. Utilizando-se do conteúdo teatral, que pode este ser a interpretação, encenação, jogos de improvisação e os mais diversos tipos de atividades teatrais.

Para Nunes (2006), há uma grande relevância no ensino de arte, especificamente o teatro na educação básica, entendendo a arte como uma ferramenta pedagógica que deve ser vivenciada como uma experiência, com a possibilidade de desenvolvimento da expressão, da crítica e da formação da identidade. A relação do teatro com a educação é fortemente ligada ao desenvolvimento humano, sendo uma área que propicia a expressão do ser e a apropriação da cultura. O teatro como conhecimento busca respostas para os questionamentos sobre o que são o mundo, o homem e a relação do homem com o mundo e com outros homens (CAVASSIN, 2008, p.41).

Sobre o papel do educador de teatro, Cavassin (2008) destaca que uma escola de perspectiva progressista parece fundamental,

O modelo progressista é inspirado nas ideias de Paulo Freire e quer analisar criticamente a realidade social, fundamentando-se na problemática sociopolítica da educação. Esse modelo promove a relação horizontal entre professor e aluno, pois educador e educando são sujeitos do ato do conhecimento... trata-se de uma educação humanizadora que destaca ideias de que essa prática se passa em um espaço coloquial e afetivo e que busca o diálogo, a ética, a liberdade, e a transformação individual e social, através de uma antropologia política (de compaixão e solidariedade humanista) e uma epistemologia histórico-cultural de crença e fé nos seres humanos para um mundo de mudanças de opressões e injustiças. (CAVASSIN, 2008, p.45)

Além da inspiração na abordagem triangular e numa perspectiva progressista de educação, a experiência de ensino de teatro inclusiva apresentada no presente texto também se fundamenta nas ideias de Viola Spolin e Augusto Boal, uma vez que ambos percebem a possibilidade de um teatro para todas as pessoas.

Viola Spolin construiu um sistema de improvisação para o teatro, em que buscava desenvolver, através de jogos teatrais, técnicas que despertam nos atores o desenvolvimento intelectual, físico e intuitivo, num estado de espontaneidade, em que o ator encontrasse liberdade para atuar dentro de um jogo estruturado por regras (SPOLIN, 2008). Como destaca Spolin (2015), o jogo é importante para que o ator possa viver de fato a experiência teatral, através do envolvimento com o trabalho e da liberdade pessoal que podem ser desencadeadas por essa vivência. Assim, o jogo é uma ferramenta que existe propriamente para o coletivo, proporcionando novas habilidades, ao mesmo tempo que diversão. Independente da faixa etária, a imersão em jogos teatrais propiciará a aprendizagem de técnicas e convenções cruciais para os alunos-atores. O envolvimento de Viola Spolin com este sistema improvisacional de jogos se deu a partir de um desafio para treinar os saberes teatrais de crianças e adolescentes (SPOLIN, 2008), o que reforça a possibilidade de apropriação de sua proposta para o ensino do Teatro na educação básica

Koudela (2008) aponta para os principais pontos e objetivos dos jogos e destaca sua importância para educadores do campo do teatro e demais professores que também querem inserir o teatro aos seus alunos, devido às diversas habilidades desenvolvidas e o trabalho relacional entre os pares que acontecem em decorrência do jogo, e à parceria de coordenador/professor e aluno/atuante. Essa “parceria” desenvolvida entre professor e aluno para o bem da experiência torna-se um aspecto inclusivo na vivência dos jogos teatrais, refletindo nessa estrutura que

constrói uma intimidade no grupo e uma atmosfera relacional, em que todos são necessariamente incluídos e acolhidos.

Para Spolin (2015) não existem barreiras que impeçam uma pessoa de atuar, isso é uma capacidade que engloba a todos, basta ter o desejo de jogar e todo restante é desenvolvido e valorizado no palco. Para ela, a aprendizagem não está relacionada a receber o ensino de alguém, mas sim, a capacidade de viver a experiência. Nesse sentido, ela destaca que o que faz um indivíduo ter um “comportamento talentoso” vem de sua maior ou menor “capacidade individual para experienciar”.

Por sua vez, Augusto Boal, autor de “Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas”, traduzido para 25 línguas, é o criador de um modelo de teatro que repercutiu no mundo todo. Segundo Boal (2002, p IX), o “Teatro do Oprimido é teatro na acepção mais arcaica da palavra: todos os seres humanos são atores, porque agem, e espectadores, porque observam. Somos todos espectadores. O Teatro do Oprimido é uma forma de teatro, entre todas as outras”.

Campos, Panúncio-Pinto e Saeki (2014) entendem que o Teatro do Oprimido busca democratizar o conhecimento e promover mudanças sociais através de uma forma teatral que dá voz às pessoas que enfrentam opressões (como é o caso dos estudantes PAEE), refletindo assim sobre uma forma de luta por uma vida mais livre e democrática, em que o drama não é apenas ficção, mas algo que reflete a realidade cotidiana. Pode-se afirmar que Boal criou o Teatro do Oprimido como uma resposta à alienação dos teatros tradicionais, em que o público apenas observa sem questionar. Para Boal (1991), o teatro é uma arma política que pode ser usada para lutar por uma verdadeira transformação social em favor dos mais oprimidos. A respeito do caráter revolucionário do teatro ele afirma crer que

o teatro não é revolucionário em si mesmo, mas certamente pode ser um excelente “ensaio” da revolução. O espectador liberado, um homem íntegro, se lança a uma ação! Não importa que seja fictícia: importa que é uma ação... O Teatro é uma arma e é o povo quem deve manejá-la! (BOAL, 1991, p.139).

O maior objetivo da “Poética do Oprimido” é transformar o povo “espectador”, ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática. (BOAL, 1991).

O que a Poética do Oprimido propõe é a própria ação! O espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem para que pense em seu lugar: ao contrário, ele mesmo assume um papel protagonístico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos

modificadores: em resumo, o espectador ensaia, preparando-se para a ação real. (BOAL, 1991, p. 138)

De acordo com Boal (1991) existe um sistema que serve como uma forma de converter o espectador em ator, sendo ele um esquema geral de quatro etapas: a) conhecimento do corpo; b) tornar o corpo expressivo; c) teatro como linguagem (a dramaturgia simultânea, o Teatro-Imagem e o Teatro-Debate); d) teatro como discurso: em que o espectador-ator apresenta o espetáculo buscando discutir temas e ensaiar ações pensando em suas necessidades (por exemplo: Teatro-Jornal, ;Teatro-Invisível, Teatro-Fotonovela, quebra de repressão, Teatro-Mito, Teatro-Fórum, rituais e máscaras).

O ato de atuar, agir e interpretar é para todo mundo, é o que afirma Boal (2002). Para ele todos nós somos atores, até quem o faz profissionalmente, existe teatro em cada pessoa, e pode ser praticado em todos os espaços, até mesmo dentro de um teatro, e para tanto o autor traz mais de 400 jogos teatrais que propiciam esse espaço de interação e consciência teatral. Em seu livro “Jogos para Atores e Não-Atores”, pode-se ver um sistema de exercícios (monólogos corporais), jogos (diálogos corporais) e técnicas de ensaio que podem ser utilizadas tanto para atores profissionais, quanto para não-atores (BOAL, 2002).

O Ensino do Teatro e a Educação inclusiva

Segundo Pereira (2018), a educação especial, como a entendemos hoje, culminou do objetivo de inserir pessoas com deficiência na intenção de se promover a inclusão dessas pessoas. No entanto, o formato utilizado, por vezes, promove apenas uma integração do indivíduo (situação em que a pessoa com deficiência tem que se adaptar à escola), ao invés da inclusão em que a escola se modifica, acolhe e ensina de acordo com as características e potencialidades de cada sujeito. Nesse contexto é importante compreender a diferença de significados entre estes dois termos (integração e inclusão):

A integração parte do princípio de que o estudante com deficiência precisa se adaptar à “realidade da escola”, pois se tem a compreensão de que sendo ele uma pessoa diferente naquele espaço, precisa se integrar ao ritmo da instituição. E caso a pessoa com deficiência não consiga se adaptar, deve ir para uma instituição especializada. Isso, no entanto, não estimula a inclusão (PEREIRA, 2018, p.1).

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), a educação inclusiva se baseia no princípio de que as escolas devem ser um local de acolhimento para todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou culturais, incluindo assim crianças com

deficiências, bem-dotadas ou aquelas que vivem nas ruas ou pertencem a grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizadas.

A educação inclusiva é necessária não apenas dentro dos muros da escola, e é um processo em que todos devem colaborar para que cada vez mais as barreiras atitudinais e discriminatórias sejam vencidas. Sabe-se que essa luta é complexa e lenta, porém é necessário buscar formas de construção de uma sociedade e uma educação cada vez mais inclusivas.

Na perspectiva de uma educação inclusiva, Camargo (2003) afirma que o teatro contribui através das experiências proporcionadas, no plano individual e coletivo, através do desenvolvimento de capacidades expressivas e artísticas e no exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com o outro, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de autonomia, como resultado de poder agir e pensar com maior ‘liberdade’.

Todas essas qualidades do ensino do teatro são importantes quando se trata de um trabalho que inclui a todos e que busca acolher as diferenças ao invés de rejeitá-las, mas isso não significa que não existam desafios para serem superados quando se trata do ensino do teatro incluindo o público-alvo da educação especial. As especificidades e necessidades de cada indivíduo com algum transtorno ou deficiência, juntamente dos demais estudantes, apresentam trazer demandas diárias e desafiadoras que trazem a necessidade de um maior empenho para que a inclusão de fato aconteça.

Pensando em estabelecer conceitos ou parâmetros que contribuam para uma atitude mais inclusiva dentro de sala de aula, a professora Manaíra de Melo Pereira dialoga com os apontamentos de Paulo Freire e os de Peter Brook para esse objetivo, apresentando-os da seguinte forma:

[...] elegemos alguns elementos baseados nas propostas práticas pedagógicas de Paulo Freire, que se aproximam do conceito de educação inclusiva, são eles: *autonomia, diálogo, percepção e reflexão crítica*. Identificamos que esses elementos têm semelhanças entre: as práticas apontadas pelo diretor de teatro Peter Brook sobre o processo de estudo da interpretação e inclusão. No que diz respeito à produção do conhecimento, ambos os autores afirmam a necessidade do estímulo à criação (autonomia) e à reflexão (criticidade). Peter Brook afirma que “A forma não precisa ser inventada exclusivamente pelo diretor [...]” (2005, p.43). Na declaração de Brook, observamos o espaço cedido à autonomia para o processo de construção, oferecendo oportunidade para que os envolvidos se posicionem. Brook observa também que “O

processo de dar forma é sempre um compromisso que temos que aceitar, dizendo ao mesmo tempo: 'É provisória, tem que ser renovada' Trata-se de uma dinâmica que nunca terá fim" (2005, p.45). Observamos que as afirmações dos dois autores se aproximam quanto à provocação das possibilidades de mudança, que exige a reflexão crítica dos sujeitos e reflexão para dialogar (PEREIRA, 2018, p. 20).

Pereira (2018) considera que a categoria *autonomia* está ligada ao respeito à liberdade do sujeito, e ao estímulo para o posicionamento crítico, supondo uma prática democrática que promove a inclusão, enquanto *diálogo* se relaciona com o incentivo ao respeito e à disposição ao diálogo e *percepção e reflexão crítica*, remetem à provocação à sensibilidade para a reflexão, num movimento dialético.

No relato de experiência que apresentamos a seguir, esses quatro elementos, a Abordagem Triangular e as perspectivas de Spolin e Boal foram tomados como norteadores da construção de uma educação inclusiva que considere de fato os modos de ser e estar dos indivíduos que estão em sala de aula, em toda a sua neurodiversidade.

O planejamento do GTD “Teatro nunca se faz sozinho”

No processo de planejamento das aulas, paralelamente à ansiedade pela experiência de docência, houve também uma reflexão sobre o caminho teatral a percorrer com as turmas. A inspiração inicial foi a ideia de que “Teatro nunca se faz sozinho”, como defende Luiz Arthur de Oliveira, professor, diretor e ator teatral da Escola de Teatro da PUC/MG. Nessa direção, podemos considerar que o teatro tem uma natureza inclusiva que é inerente a ele, uma vez que o processo criativo tem o potencial de ser cooperativo (até mesmo na construção de um monólogo, há outras pessoas envolvidas) e que, sem espectadores, o teatro não faz sentido, não existe teatro.

As aulas foram divididas em duas etapas: as primeiras cinco aulas foram dedicadas aos jogos teatrais de Viola Spolin, enquanto nas aulas seguintes foram desenvolvidos os tipos de teatro do Teatro do Oprimido de Augusto Boal. Além disso, as aulas seguiram uma organização baseada na orientação de Spolin (2008), acerca das oficinas de jogos teatrais:

Uma oficina é uma sequência de atividades com um jogo teatral ou grupo de teatro. Cada sessão tem um início, um meio e um fim. Jogos de aquecimento e/ou jogos introdutórios preparam os jogadores para os jogos teatrais a serem desenvolvidos. Os jogos de aquecimento promovem a integração do grupo e ajudam a focalizar a energia para a próxima experiência de aprendizagem (SPOLIN, 2008, p. 39).

O momento inicial de todas as aulas se dava com aquecimentos corporais e vocais, para suscitar entrosamento entre os estudantes e atenção para o presente, trazendo assim a devida preparação corporal para o restante da aula. Segundo Spolin (2008) aquecimentos regulares são sempre recomendados antes das sessões das oficinas e, nas aulas, consistiam em momentos de espreguiçamento, alongamentos de braços, pernas, pescoço, mãos, braços, rolamentos no chão, pulos para soltar o corpo, massagens corporais onde cada um fazia em si mesmo, caminhadas pelo espaço com alternância de velocidades (rápido, médio, lento) e planos (baixo, médio e alto). De acordo com Spolin (2008) é possível obter a exploração e consciência do próprio corpo em movimento a partir de jogos de movimento rítmico. As caminhadas no espaço vêm para estender essa exploração, em que os alunos podem se movimentar e olhar de novas formas para um espaço que é familiar para ele, trazendo sempre a novidade para o espaço teatral.

Em alguns momentos da caminhada no espaço os estudantes perdiam o foco e nem sempre era fácil lidar com essa situação, o que se tornou uma questão e ponto de reflexão sobre como tornar esse momento mais interessante para a turma. Spolin (2008) foi uma inspiração para tal desafio, ao afirmar que professores jovens acabam descobrindo que tais jogos exigem uma mudança de atitude ao serem abordados e que, em meio à falta de foco dos estudantes, é interessante trazer outros jogos sensoriais e de observação para que eles se tornem mais preparados para as caminhadas no espaço.

Para os aquecimentos vocais eram pronunciadas em alta voz e de forma alongada as vogais, vibração da língua com sons como “brr” e “trr” ao mesmo tempo em que também se trabalhava a respiração diafragmal. Esses momentos geralmente eram regados por músicas de plano de fundo que ajudavam os estudantes a se conectar. Logo depois, eram realizados jogos de aquecimento para que os alunos pudessem imergir em situações imaginárias que fossem aos poucos despertando seus corpos para o fazer teatral. Os jogos de aquecimento utilizados foram: Apresentação com nome e movimento; Eu gosto; Bala argentina; Pega-pegas em câmera lenta; Coelhoinho sai da toca; Jogo dos Espelhos; Telefone sem fio corporal.

Após esses dois despertares, se iniciava o momento ápice da aula: os jogos teatrais principais. Durante as 10 semanas de GTD, em cada aula eram realizados um ou dois jogos teatrais, que traziam para os alunos o desenvolvimento de habilidades de improvisação, trabalho em equipe para resolução de problemas, criatividade, interação com os repertórios pessoais, ao mesmo tempo em que que aprendiam a lidar com a plateia que os observava. Nessa proposta de ensino

de teatro, foram implementados os seguintes jogos teatrais: Caixa mágica; De onde vim, para onde vou; Improvisando cenas com situações cotidianas; Personagens-como você reage; História compartilhada; Transforma; Cena com objeto; Cena com objeto imaginário.

Ao final de cada jogo teatral, como forma de avaliação, os estudantes falavam uma palavra que expressasse o que havia sido mais marcante. Para encerrar a aula, de mãos dadas era recitada a “oração do ator”, com o intuito de promover um momento de intimidade e uma espécie de transcendência para que a turma compreendesse a importância do afeto, do companheirismo, da empatia e da fraternidade que perpassam as vivências teatrais. Por último, era realizado um “grito da turma”: a professora-monitora gritava “Teatro Nunca” e a turma completava com “Se Faz Sozinho! ”.

Durante o processo das aulas, a professora-monitora precisou reconhecer em si mesma que não sabia como (re)agir em muitas situações, refletindo sobre a fina fronteira entre autoridade e autoritarismo, inspirada na ideia de Spolin (2015) sobre a quebra de uma imagem autoritária do professor para o aluno, uma vez que “que a verdadeira liberdade pessoal e a auto expressão só podem florescer numa atmosfera onde as atitudes permitam igualdade entre o aluno e professor, e as dependências do aluno pelo professor e do professor pelo aluno sejam eliminadas”. Como destaca Spolin,

A mudança do professor como autoridade absoluta não ocorre imediatamente. Levam-se anos para construir atitudes, e todos temos medo de abandoná-las, uma vez incorporadas. O professor encontrará seu caminho se nunca perder de vista o fato de que as necessidades do teatro são o verdadeiro mestre, pois o professor também deve aceitar as regras do jogo. Então ele facilmente encontrará sua função de guia, pois afinal o professor-diretor conhece o teatro técnico e artisticamente, e suas experiências são necessárias para liderar o grupo (SPOLIN, 2015, p. 8).

Para lidar com os sentimentos que surgem durante a aplicação dos jogos teatrais, a professora-monitora buscava se inspirar nas reflexões de Spolin, uma vez que um ambiente não autoritário parece um pressuposto para uma educação inclusiva:

Não seja impaciente. Não se apodere. Nunca force uma qualidade nascente para chegar a uma falsa maturidade por meio de imitação ou intelectualização. Cada passo é essencial para o crescimento. Um professor só pode estimar o crescimento, pois cada indivíduo é o seu próprio “centro de desenvolvimento”. Quanto mais bloqueado e obstinado o aluno, mais longo o processo. Quanto mais bloqueado e obstinado o professor ou líder do grupo, mais longo o processo. Caminhe calmamente. Mantenha todas as portas abertas para o crescimento futuro (SPOLIN, 2008, p. 36).

Relato reflexivo sobre o ensino de Teatro numa perspectiva inclusiva

Este relato de experiência diz respeito a duas turmas de GTD distintas, em dias da semana diferentes, durante um período de 10 semanas, com aulas de 80 minutos por dia para cada turma. Cada turma tinha 12 alunos, contando com cinco estudantes PAEE: um adolescente cadeirante, TEA e não verbal (Bruno¹); outro com trissomia 21 (Fernando); dois estudantes com TEA (Gabriel e Matheus), e um com TDAH (Thales). Na sequência, apresentamos reflexões sobre a realização das propostas discutidas no item anterior, especialmente no que se refere à relação dos estudantes PAEE com as atividades e na relação entre estudantes PAEE, estudantes típicos e atividades de aula.

1ª Etapa das aulas de GTD – a inspiração nas propostas de Viola Spolin

Alongamento inicial

Nos alongamentos no início da aula, cada aluno apresentava um movimento, que era repetido pelos demais. Nesses momentos, o aluno Bruno, sempre acompanhado de seu monitor (que também participava das aulas e ajudava no engajamento de todos os outros alunos), fazia um movimento repetitivo, girando o pescoço de um lado para o outro. Ao observar esse fato, um dos alunos sugeriu que a turma imitasse esse movimento, o que se tornou uma rotina em todas as aulas em que havia esse tipo de aquecimento. Essa situação refletiu uma autonomia e uma postura crítica da turma, estimuladas pela professora-monitora, ao entender a necessidade de incluir Bruno. Pode-se refletir que o que incluiu Bruno nessa atividade, não foi sua própria autonomia e percepção, mas a atitude dos colegas perante ele, ao tomarem-no como participante do GTD.

Havia momentos em que a turma deveria andar pelo espaço, buscando preencher os vazios, se olhando nos olhos e atendendo aos comandos que eram dados pela professora-monitora, como alterar as velocidades em lento, normal e rápido e os planos em alto, médio e baixo. O monitor sempre estava empurrando a cadeira de rodas de Bruno e o ajudando na medida do possível a atender aos comandos. Nessas situações e durante toda a aula, Bruno sorria muito, permitindo a interpretação de que era um sinal de que ele estava respondendo positivamente aos estímulos da aula, tendo em vista o conhecimento prévio de que essa era uma das formas dele de se

¹ Os nomes dos estudantes são fictícios, para proteger suas identidades.

comunicar e expressar que apreciava algo. Quando algo o incomoda, Bruno costuma reagir com gritos, mas, durante as aulas de Teatro, ele raramente gritou, assim como sorriu em muitos momentos.

Logo no início do GTD, houve a construção de um acordo: ao chegar na sala, retirar os sapatos e os acessórios (fones, brincos etc.). Alguns alunos não gostavam de tirar os acessórios ou até mesmo os sapatos e resistiram um pouco, mas ao perceberem o sentido do combinado para a segurança deles, devido aos exercícios propostos, cumpriam os combinados. Para o aluno Fernando isso não era um problema e seu monitor não precisava orientá-lo: Fernando tirava os sapatos espontaneamente e buscava um lugar para sentar-se. No momento da execução de seu alongamento, mesmo com a insistência de seu monitor e da turma, Fernando não respondia positivamente ao pedido. Por isso, de forma similar ao que acontecia com Bruno, a turma e a professora-monitora imitavam a forma peculiar de Fernando sentar-se: na posição de pernas cruzadas ou “posição de Lótus, colocando uma perna em cima da outra, exigindo força e elasticidade.

Os alunos Gabriel, Matheus e Thales, que não tinham monitores durante o GTD, por serem mais autônomos, também não se importavam com o ritual de retirada de sapatos e acessórios. Nos momentos de aquecimento, Matheus fazia os movimentos dos colegas e, em algumas situações, quando insinuava não conseguir fazer certo exercício, através da insistência e motivação vindas da professora-monitora, acabava persistindo até ser bem-sucedido. Thales era muito tímido, devido à sua condição, não gostava de se expor de forma alguma, mas, ao perceber toda a turma realizando o aquecimento, acabava aceitando participar e trazia seu movimento com muita seriedade. Gabriel era tranquilo não só no aquecimento, como em todos os momentos da aula, e não expressava resistência para fazer as atividades, mas era sempre preciso direcionar seu foco para o assunto da aula, pois ele costumava tratar de assuntos alheios aos objetivos propostos.

Jogos de aquecimento

No jogo Bala Argentina, em que os alunos jogavam uma bala imaginária um para o outro, toda a turma se engajou muito. Inspirado nesse jogo, Thales surpreendeu a professora-monitora, pois, mesmo com sua grande timidez, conseguiu sugerir um jogo parecido, mostrando engajamento na aula ao ponto de trazer um novo jogo. Entretanto, é interessante destacar que ele só

apresentou esse novo jogo na condição de que a turma não soubesse que ele havia sugerido. O jogo sugerido por ele foi o seguinte: em cada palma que os alunos direcionassem um ao outro, deveriam dizer o nome de um animal diferente e quem repetisse o animal ou demorasse a responder seria eliminado do jogo. A competição fez os alunos se engajarem, mas um fato negativo foi que muitos dos meninos da turma começaram a utilizar a palavra “veado” no sentido pejorativo, para desqualificar pessoas homossexuais. Ao longo dos anos, a palavra passou a ser ressignificada em alguns contextos, especialmente dentro da comunidade LGBTQIA +, onde pode ser usada de forma mais leve ou até como uma forma de empoderamento entre amigos. No entanto, o uso ainda varia muito conforme o contexto e a intenção e, no caso específico em questão, a palavra era utilizada como uma forma de ridicularizar, uma vez que sempre que os alunos direcionavam palmas para o Thales, utilizavam essa palavra com o intuito de ofendê-lo. Foi necessária, então, a intervenção da professora-monitora, com a reflexão de que a intenção deles não estava coerente com a proposta inclusiva do GTD e que aquele agir significava uma forma de discriminação.

Depois dessa situação, foi possível notar que os alunos se aproveitavam do jeito mais tímido e emotivo de Thales e o tratavam com certa ironia, aparentemente reproduzindo momentos externos ao GTD. Eventualmente, foi necessário realizar mais conversas e reflexões com a turma com relação à forma com que eles se tratavam. Uma outra possibilidade, não explorada nas experiências aqui relatadas, é tratar tais questões em cenas ou jogos teatrais, na perspectiva inclusiva e revolucionária de Spolin e Boal.

Jogos Teatrais

Nos jogos de improviso, a turma buscava formas de incluir o aluno Bruno, mas como ele é não verbal e cadeirante, a turma escolhia atribuir a ele papéis que compunham a cena, como quando encenaram uma viagem de ônibus e deram a ele o papel de um dos passageiros, ou em situações em que ele era tratado como filho ou irmão de alguém. Bruno parecia sempre notar as mudanças de dinâmicas, através do seu olhar e de suas expressões faciais. Seu monitor também se voluntariava para participar das cenas, ajudando a turma a criar novas possibilidades para Bruno.

Os alunos PAEE mais independentes eram Gabriel, Matheus e Thales, que participavam dos jogos, mas ainda assim apresentavam algumas resistências, devido à timidez. Se expor,

principalmente para o Thales, era bastante desafiador. Por outro lado, é necessário enfatizar que essa dificuldade de se expor não se limitava aos alunos da educação especial. Sobre essa questão Spolin (2015, p. 9) afirma que

Para o aluno que está iniciando a experiência teatral, trabalhar com um grupo dá segurança, por um lado e, por outro lado, representa uma ameaça. Uma vez que a participação numa atividade teatral é confundida por muitos com exibicionismo (e, portanto, com o medo de se expor), o indivíduo se julga isolado contra muitos. Ele luta contra um grande número de “pessoas de olhos malevolentes”, sentadas, julgando seu trabalho. O aluno se sente constantemente observado, julgando a si mesmo e não progride.

Para eliminar ou amenizar essa atmosfera de medo de se expor, Spolin (2015) destaca a possibilidade de que, quando o aluno-ator atua com o grupo, vivendo experiências no coletivo, ele se integra e se descobre dentro da atividade. Nesse sentido, o papel da professora-monitora era garantir que os estudantes participassem livremente a todo momento, sem receio de serem julgados, respeitando limites e respostas imediatas às atividades propostas.

É importante destacar também que os alunos típicos do GTD, em determinados momentos, eram hostis ou irônicos com os estudantes da educação especial mais independentes. Já em relação ao Fernando, a turma se mostrava bastante carinhosa, o que pode ser atribuído ao fato de ele ter características que remetem a uma criança e despertar nos outros o desejo de cuidar. Em certos momentos, era necessário que a professora-monitora interferisse nesse tratamento, pois notava que alguns estudantes utilizavam a desculpa de ajudar a incluir o Fernando para não realizarem as tarefas que eram a eles designadas. Por sua vez, Matheus, talvez numa tentativa de chamar atenção, às vezes provocava certos alunos da turma e causava alguns atritos, desestabilizando a rotina da aula.

2ª Etapa das aulas de GTD - Teatro do Oprimido de Augusto Boal

Na 2ª etapa das aulas do GTD, a organização das aulas era composta de alongamentos, jogos de aquecimento, avaliação desses jogos e, após esses momentos, o tipo de Teatro do Oprimido que seria experimentado nesse dia, sempre finalizado com reflexões e avaliações sobre os acontecimentos e aprendizagens da aula.

Nessa 2ª etapa, inicialmente foi introduzido o Teatro do Oprimido, com uma contextualização inicial sobre o seu criador e seus objetivos, mas a compreensão se deu mesmo a partir das aulas práticas. Os tipos de teatro que estão dentro da árvore do Teatro do Oprimido selecionados para

esse trabalho com os alunos foram: Teatro imagem e Teatro Fórum. O Teatro imagem foi escolhido para que a turma aprendesse a se expressar apenas corporalmente, sem a necessidade de palavras, assim como para conhecerem mais essa possibilidade de expressão teatral. O Teatro Fórum foi selecionado para que os alunos, enquanto espectadores, fossem desafiados a intervir na cena como atores e tentassem resolver as situações-problema de forma ativa, podendo assim também construir habilidades de improvisação e empatia.

As aulas dessa etapa tiveram o tema “Desmontando Opressões”, cujo objetivo era desenvolver a capacidade de identificar e refletir sobre situações opressoras, discernir quem eram os oprimidos e opressores em nosso cotidiano, buscar soluções para essas realidades e, ao fazê-lo, seguir rumo à transformação de si mesmo.

Para introduzir o tema, na primeira aula dessa etapa, os estudantes receberam frases com falas opressoras e falas de paz, depois exclamaram-nas em voz alta, havendo, na sequência, uma problematização sobre tais falas. Em roda de conversa, eles expressaram como se sentiram ao dizer cada frase, e foram convidados a refletir sobre os tipos de violência que podem acontecer nos variados espaços de nossas vidas, como casa, escola, centro da cidade, hospitais, entre outros. Os tipos de violência e opressão que eles relacionaram aos diversos espaços foram violência doméstica; abuso de autoridade por parte do chefe para empregado, policial para cidadão, professor para aluno, mãe para filho; corrupção de políticos; bullying na escola; racismo; machismo e homofobia.

Em relação às frases que remetiam a violências e opressões, os alunos relataram sentimentos de tristeza, raiva, indignação, nojo, entre outros. Sobre frases que remetiam à paz, eles declararam sentir alegria, amor, empatia e felicidade, além do conforto com a leitura. Nessa atividade, houve uma certa dificuldade na adaptação para os alunos mais dependentes da educação especial, Bruno e Fernando, que têm obstáculos à expressão verbal. Fernando conseguiu se expressar apenas com base na imitação: seu monitor ditou uma das frases para ele falar e ele repetiu o sentimento de outro colega. Os demais adolescentes da educação especial conseguiram realizar essa tarefa sem maiores dificuldades.

Após esses exercícios, os alunos puderam experimentar o Teatro Imagem, em que se dividiram em grupos e representaram com o corpo as situações de opressão que estavam nas frases. Os outros grupos tinham a função de desfazer as opressões que eram apresentadas na imagem,

manipulando os corpos que ali estavam em forma de “estátuas”. A turma participou e se divertiu bastante e, dessa vez, todos os estudantes da educação especial compuseram as estátuas, como resultado do esforço dos colegas em incluí-los nas cenas. Em outro momento, com o objetivo de trabalhar imagens que os conectava com o Teatro Imagem, a professora-monitora deu comandos para os estudantes expressarem corporalmente os sentimentos de dor, raiva e opressão. Os estudantes andavam pelo espaço da sala, entre as imagens, até que, após as memorizarem, recebiam a orientação de fazer a sequência das três imagens propostas no lugar em que estavam. Depois, foi realizado palco e plateia e cada um apresentou sua sequência de imagens para a turma. Quando estavam no palco, a plateia que observava também precisou escolher um dos movimentos e “desmontá-lo”, ou seja, fazer o movimento que eles consideravam o inverso do que haviam realizado. Essa apresentação do trabalho realizado era importante para que todos pudessem ter um registro do que estavam criando e tivessem a chance de ver as criações uns dos outros, porque dessa forma o agrupamento pode ser fonte de inspiração uns para os outros.

Destaca-se também que essa atividade narrada foi um modo de a professora-monitora de aproximar os alunos com alguns princípios do Teatro Imagem. Essa atividade em específico foi inspirada na técnica de imagem citada por Boal (2002), intitulada “Ilustrar um tema com o próprio corpo”, em que não há apresentação palco e plateia, avaliou-se como pertinente que os alunos assistissem à criação de cada um. Como destaca Boal,

[...] o uso dos jogos e exercícios que precedem essas técnicas não é, de jeito algum, obrigatório. De fato, nada no Teatro do Oprimido é obrigatório, porque cada exercício, jogo ou técnica embora tendo objetivos próprios específicos, contém a totalidade do processo. (BOAL, 2002, p. 233).

Nesta atividade Bruno fez suas imagens junto com seu monitor, que buscou formas de associar suas imagens corporais com as de Bruno. A turma os observou atentamente e o elemento norteador para a inclusão foi a percepção visual, já que ele olhava para seu monitor fazendo as imagens sem desviar o olhar.

Fernando havia compreendido que precisava fazer imagens com seu corpo e um de seus colegas se juntou a ele. Fernando iniciou imitando o colega, mas em seguida surpreendeu a todos: de forma autônoma e sensível, ele apresentou seu próprio movimento, se curvou e colocou as mãos no rosto como se representasse alguém que chora, o que foi recebido com encantamento por toda a turma.

Gabriel fez suas imagens sem resistência, se esforçando para criar algo diferente em relação aos outros estudantes da turma, pois muitos colegas acabavam apenas imitando o que o outro fazia. De modo geral, Gabriel não se sentia pressionado a fazer os exercícios propostos, se entregando ao que era pedido e, quando não entendia um exercício, questionava ou até oferecia novas sugestões de como realizar o exercício, exercendo assim sua capacidade de reflexão crítica, percepção e diálogo.

Para Thales, a timidez era um desafio em todas as aulas, motivo pelo qual a solução que encontrava era sempre fazer as atividades com alguém ou participar de grupos maiores, nunca apresentando-se sozinho e demonstrando resistência ao que era proposto. Na primeira parte da aula, ele apresentou suas imagens em dupla com uma colega que era mais próxima dele, o que foi um grande passo, já que ele não se sentia bem de estar no palco. Nesse sentido, a atuação da professora se inspirou em Spolin (2015), que afirma que o professor não deve forçar o aluno a ir além de seus limites e deve respeitar o tempo de cada um, de forma que o estudante se sinta relaxado e não pressionado.

Matheus conseguiu realizar as imagens no início da aula, mas foi preciso chamar sua atenção em alguns momentos durante as caminhadas pelo espaço, pois este era um momento de bastante dispersão para ele, superado com apoio da professora.

Para estimular a interação e intimidade entre os colegas foi realizado o jogo Hipnotismo Colombiano, de Boal (2002). Nesse jogo, formam-se duplas em que um é o hipnotizador e o outro é o hipnotizado que, ao ser guiado pela mão do primeiro, faz tudo o que indica essa mão, seja transitar pelos espaços, variar os planos, dar cambalhotas ou o que mais for possível ser realizado corporalmente. Nessa atividade, foi necessária uma adaptação para Bruno já que, segundo Boal (2002), o jogo pede que os integrantes sejam hipnotizados ou hipnotizem com a mão a poucos centímetros do rosto do outro. Bruno fez dupla com um de seus colegas e recebeu o auxílio de seu monitor. Seu colega fazia o movimento com a mão e o monitor conduzia a cadeira de rodas de Bruno para onde levava o movimento da mão. No momento da troca, o monitor guiava a cadeira e o colega o seguia, se deslocando de um lado para o outro, para frente e para trás, entre outras maneiras que encontraram de fazer esse hipnotismo. O objetivo do hipnotismo de acordo com Boal (2002, p.91) é experimentar todas as posições “ridículas, grotescas, não usuais”, pois por elas o aluno/ator ativaria estruturas musculares e tomaria

consciência de músculos esquecidos de seu corpo. Bruno parecia gostar de jogar, pois prestava atenção e sorria, e os colegas também se divertiram ao fazer essa interação com ele.

No caso de Fernando, no hipnotismo, duas alunas quiseram jogar com ele, e se mostraram comprometidas em fazê-lo jogar da melhor forma possível. Apesar de em alguns momentos não querer realizar determinadas atividades, Fernando se envolveu nesse jogo e, à sua maneira, se permitia ser hipnotizado. Na sua vez de hipnotizador, ele teve mais dificuldade e por alguns momentos a professora-monitora manipulou suas mãos para que ele compreendesse como realizar o exercício. Mesmo assim, ele ficava parado olhando para suas colegas, o que motivou as duas a revezarem entre hipnotizadora e hipnotizada, e o monitor de Fernando o ajudava a seguir os movimentos. Gabriel conseguiu realizar o hipnotismo muito bem, mas seu colega resistiu ao fazer alguns dos movimentos propostos por ele, alegando desconforto de se expor ao “ridículo”.

Após esse jogo, a turma disse palavras marcantes que tiraram das duas experiências anteriores, surgindo palavras como manipulação, controle, atenção, perseguição, foco, imaginação e criatividade. Nesse momento, os alunos PAEE menos dependentes, como Gabriel, Matheus e Thales, apresentam mais facilidade para dialogar e se expressar, porém para Bruno e Fernando é mais difícil. No caso de Bruno, a professora-monitora não conseguiu encontrar uma forma de adaptação. Fernando consegue compreender as perguntas e responder, e seu monitor costumava estimulá-lo a se expressar e encontrar uma palavra que tivesse sido falada com ele ao longo das aulas, apesar de que, em alguns momentos, ele apenas repetir o que outros colegas falavam.

Outra atividade foi baseada em uma das modalidades do Teatro do Oprimido, chamada “Quebra de Repressão”. Japiassu (2001, p. 51) detalha os procedimentos para se aplicar essa modalidade:

Quebra de repressão consiste em pedir a um participante que se recorde de algum momento em que se sentiu oprimido e aceitou tal repressão, passando a agir de forma contrária a seus desejos mais íntimos. O relato do participante é reconstruído teatralmente da forma mais fiel possível à sua narração. Em seguida, o episódio (que foi teatralmente reconstruído) é apresentado, dessa vez investigando-se como seria seu possível desenvolvimento se o protagonista (pessoa que representa o papel do participante oprimido) não aceitasse a repressão que lhe foi imposta.

Devido ao pouco tempo para fazer a atividade, a atividade foi adaptada: os estudantes foram convidados a permanecer nas duplas e buscar um espaço para contarem histórias de opressão que ambos tinham experienciado. Cada integrante da dupla deveria contar essas histórias da

forma mais detalhada possível e depois apresentaria para a turma, trocando os papéis, e um contaria a história do outro como se fosse a sua. Em ambas as turmas, muitas duplas contaram as histórias sem muitos detalhes e de forma rápida, e não houve nenhuma grande comoção ou emoção durante a contação, mas os alunos reconheciam as histórias e, então, conversavam mais envolvidos sobre o tema e demonstravam a consciência da gravidade de tais acontecimentos. Ao final de cada história, eles conversavam de que forma as personagens poderiam ter agido diferente, transformando a situação.

Na contação de história não era possível que Bruno contasse sua história, por ser não-verbal, então seu monitor se reuniu junto com ele outro colega e compartilhou sua história. O modo como Fernando conseguiu expressar algumas coisas da história que o colega contou foi por meio da resposta de perguntas: seu monitor perguntava e ele respondia da forma que eles haviam conversado anteriormente. Nesse sentido, o estímulo ao diálogo foi um dos aspectos que tornou a experiência de Fernando mais inclusiva.

Gabriel contou a história e refletiu sobre as opressões relatadas. No momento de relatar a história que não era sua como se fosse, o fez com riqueza de detalhes e entonação, de forma onde as pessoas podiam imaginar o que acontecia na situação mais vivamente. Thales permaneceu com sua colega de dupla na contação de histórias, porém ambos são tímidos e foi difícil para os dois se apresentarem, motivo pelo qual acabaram contando um fato em apenas uma frase e não quiseram discutir muito sobre isso. Matheus provocava os seus colegas, o que acabava gerando dificuldades para encontrar duplas, necessitando da intervenção da professora. De acordo com Spolin, os momentos de escolha de grupo devem ser feitos de forma aleatória, pois isso impede “o medo, a insegurança e a solidão que sempre surgem quando os jogadores esperam ser selecionados pelo professor ou pelo líder do grupo” (SPOLIN, 2008, p.44). Na contação de história, Matheus não quis se apresentar, afirmando que não se sentiria bem falando para toda a turma e sua posição foi respeitada.

Nesses exercícios, as resoluções também deveriam ter sido encenadas, porém não houve tempo e por isso permaneceu-se no diálogo. Para encerrar, as turmas falaram palavras marcantes daquele dia, tais como opressão, tristeza, passado, imaginação, hipnotismo, memórias, superação, empatia e coragem.

Outra proposta realizada nas aulas foi a realização do Teatro Fórum, a turma foi dividida em três grupos que deviam encenar histórias de opressão, inspiradas no que havia acontecido nas aulas anteriores. Um grupo apresentou a cena, que era congelada no momento da opressão, de forma que os outros grupos tinham a possibilidade de dar sugestões de como transformar essas situações e todas as pessoas que faziam sugestões trocavam de lugar com o ator da cena e realizava sua ideia. Depois que se esgotaram as ideias, a turma precisou chegar a uma resolução que todos concordam. As situações opressoras que surgiram foram de aluno para professor, de chefe para funcionário e repressão de policiais a manifestantes. As palavras selecionadas para aquele dia foram: perdedores, opressão, abuso, engraçado, atenção, foco, oprimido.

Na realização do Teatro Fórum, colegas de Bruno fizeram uma cena de opressão de um chefe para sua funcionária e Bruno atuou nessa cena como filho da funcionária que precisava se ausentar do trabalho para levá-lo ao dentista. No sentido de participação, Bruno foi incluído, porém o exercício de outros elementos que compõem a proposta, para além da participação, ainda é um desafio.

Fernando participou das cenas do Teatro Fórum, se deixando ser guiado pelos seus colegas em cena. Houve momentos em que era explícita a compreensão sobre o que estava acontecendo e ele conseguia dar suas contribuições às cenas. Gabriel conseguiu participar e se envolver no Teatro Fórum, enquanto Thales participou das cenas, mas não quis sugerir soluções. Matheus participou das cenas do Teatro Fórum, conseguiu se envolver e quis dar soluções para as cenas, mas não quis apresentar. Nesse momento, o seu monitor se voluntariou para interpretar sua sugestão, e ele se mostrou satisfeito com a resolução.

No final do processo as turmas refletiram sobre todo o GTD, foi feita uma lembrança sobre tudo e eles falaram o que ficou marcado para eles de tudo o que houve. Onde eles se lembraram dos jogos teatrais realizados, os jogos dramáticos, o teatro do oprimido, e a lição que ficou maior para a turma foi a necessidade da empatia em nosso meio e a luta para que as pessoas sejam tratadas dignamente. A última aula foi um piquenique em um espaço dentro da Faculdade de Educação apelidado de “Campão”. Foi muito divertido e a turma pôde exclamar uma última vez a oração do ator e dar o grito de guerra “Teatro Nunca Se Faz Sozinho”.

Considerações finais

Entre as várias habilidades trabalhadas em seus jogos teatrais, Spolin (2008) permite a exploração da imaginação, desenvolvimento de capacidades para improvisação, expressão

corporal, envolvimento emocional, estão também aspectos importantes para a perspectiva de inclusão, como o trabalho em equipe, a construção de empatia, a quebra de bloqueios e barreiras no ato de se expressar artisticamente e a interação com o outro. Além disso, no que se refere ao Teatro do Oprimido de Augusto Boal (1991), há a intenção de provocar o despertar, de maneira consciente, para realidades de opressão que existem em diversas esferas da vida, e a busca pelo combate a essas opressões. Nesse sentido, uma vez que a sociedade pode ser opressora com as pessoas que possuem alguma deficiência ou transtorno, e essa opressão se efetiva pela exclusão da vida em sociedade e da participação efetiva nas atividades escolares, motivo pelo qual o Teatro do Oprimido tem seu lugar no ensino do teatro numa perspectiva inclusiva.

Ao refletir sobre os elementos norteadores para a inclusão (autonomia, diálogo, percepção e reflexão crítica), foi possível notar, durante as aulas, que nem sempre todos esses elementos eram contemplados, tendo em vista uma limitação ou deficiência do estudante PAEE, mas sempre era possível alcançar cada estudante com pelo menos um desses elementos. Esse foi o caso, principalmente, de Bruno, que podia expressar sua autonomia ao negar ou aceitar uma proposta, reação que exigia também sua percepção. Sendo não-verbal, seu diálogo pode ser traduzido por uma comunicação através do riso, choro, grito, do toque com as mãos ou até mesmo pelo olhar que também, por vezes, era bem marcante. Nesse caso, o tópico norteador mais difícil de se alcançar se tornou a reflexão crítica da realidade.

Pensando nisso, compreende-se que, no processo inclusivo, para além do planejamento geral, para a turma como um todo, é importante também haver um planejamento específico para cada estudante PAEE, de acordo com as suas características. A docência precisa respeitar os processos de aprendizagem de cada estudante, de forma que o planejamento e a realização das propostas garantam um olhar humano, sincero e sensível que verdadeiramente considere cada estudante, com suas diferenças, valorizando tudo o que têm para oferecer, pois ser professor não se trata somente de ensinar, mas também, de aprender. Ao vivenciar a inclusão, diariamente surgem diferentes situações que vão requerer criatividade e dedicação de todos os envolvidos (professores, monitores da educação especial e estudantes) para que os estudantes PAEE possam viver as experiências propostas com a maior qualidade possível.

Na análise dessa experiência de ensino do Teatro, pode-se notar o potencial inclusivo do Teatro em jogos teatrais e do Teatro do Oprimido, pela alta interatividade que essas expressões artísticas demandam, assim como pelas perspectivas crítica e inclusiva, inerentes a essas duas

expressões do Teatro. Ambas também necessitam de acordos coletivos para funcionar. Sobre essa cumplicidade entre os grupos, Spolin (2008) afirma que o respeito mútuo deve existir entre os jogadores em prol da proposta em si, não devendo haver qualquer tipo de discriminação. No processo aqui relatado, houve momentos de dificuldade com as “contrariedades”, em especial nas situações de indisciplina, tendo sido exploradas, como orienta Spolin (2008), a reflexão coletiva e possibilidades de mudanças nos jogos simples, na direção do envolvimento crítico de toda a turma. Por mais que os jogos teatrais e o Teatro do Oprimido tenham uma proposta inclusiva e crítica, a inclusão acontece (ou não) pela ação dos sujeitos envolvidos, o que implica uma grande responsabilidade docente na condução do processo e na reflexão sobre quais ações e atitudes dos estudantes são coerentes com o que propõem Spolin e Boal e com uma educação inclusiva. Nesse sentido, entendemos que as propostas de Spolin e Boal, aliadas a um olhar atento e a um envolvimento crítico por parte dos docentes, podem se estabelecer como caminhos interessantes e promissores, que contemplem e deem visibilidade a todas as pessoas, com ou sem deficiência, na busca de uma educação que valoriza a autonomia, o acolhimento, o olhar crítico e a transformação, na direção de um Teatro e uma sociedade mais justos, solidários e inclusivos.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. 5. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 368 p.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. Diário Oficial da União, 21 dez. 1999.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação infantil e ensino fundamental**. 2. ed. atual. E ampl. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013**. Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, DF, 30 set. 2013. Disponível em: <https://bitly.com/BPYol>. Acesso em: 02 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 694, de 23 de setembro de 2022**. Altera a Portaria MEC nº 959, de 27 de setembro de 2013, que trata sobre os Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, DF, 30 set. 2022. Disponível em: <https://bitly.com/BPYol>. Acesso em: 02 set. 2024.

CAMPOS, F. N.; PANÚNCIO-PINTO, M. P.; SAEKI, T. **Teatro do oprimido**: um teatro das emergências sociais e do conhecimento coletivo. Faculdades Metropolitanas Unidas, São Paulo/SP, Brasil; Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto/SP, Brasil, 2014.

CAMARGO, A. R. Na perspectiva de uma educação inclusiva. **Revista de Educação Especial**, v. 19, n. 1, p. 65-82, 2003.

CAVASSIN, Juliana. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. **Revista Científica/FAP**, Curitiba, v. 3, n. 1, 2008. DOI: 10.33871/19805071.2008.3.1.1624.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino do teatro**. Campinas, SP: Papirus, 2001. (Coleção Ágore).

KOUDELA, Ingrid Dormien. Introdução: a escola alegre. In: SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para a sala de aula**: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2008.

NUNES, Vera. **Arte, educação e currículo**: o ensino da arte na educação básica. São Paulo: Cortez, 2006.

PEREIRA, Manaíra de Melo. Teatro na perspectiva de uma educação inclusiva. V CONEDU. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2018.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para a sala de aula**: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. [Adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais]. Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Genebra: UNESCO, 1994.