

BÁRBARA DE ARAÚJO FIRMIANO

O ensino-aprendizagem de elementos da linguagem cênica para portadores de necessidades especiais: reflexão sobre uma experiência em um Centro de Ensino Especial do Distrito Federal.

Brasília, 2012

BÁRBARA DE ARAÚJO FIRMIANO

O ensino-aprendizagem de elementos da linguagem cênica para portadores de necessidades especiais: reflexão sobre uma experiência em um Centro de Ensino Especial do Distrito Federal.

Trabalho de conclusão do curso de Artes Cênicas, habilitação em Licenciatura, do Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade de Brasília

Orientadoa: Prof^a. Dra. Luciana Hartmann

Brasília, 2012

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, por guiar e iluminar meus caminhos para que concluísse mais essa etapa da minha vida.

À minha mãe pelo carinho e dedicação, por tornar possível meu ingresso e permanência no curso, por acreditar em mim e me fazer acreditar que os sonhos são realizáveis.

À minha família por estarem sempre comigo, me apoiando e incentivando.

Aos meus amigos e ao meu namorado Raphael, pela paciência e compreensão nos momentos em que a dedicação aos estudos foi exclusiva, obrigada pela força. Agradeço por me mostrarem que sou capaz nos momentos de dificuldade e descrença. Vocês deram e sempre darão um colorido especial à minha vida!

À minha orientadora, professora Luciana Hartmann pela atenção e paciência dispendidas, pelos ensinamentos, fundamentais à realização desta monografia.

A todos os professores do curso de Artes Cênicas, pelo conhecimento compartilhado, contribuindo para a realização deste trabalho e para a minha formação tanto profissional quanto pessoal.

Aos professores e alunos do Centro de Ensino Especial nº 01 de Taguatinga, pelo ótimo acolhimento que me deram e abertura às minhas singelas contribuições.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
1.CAPÍTULO 1	9
1.1 Jogando com as necessidades: Discussão teórica	9
1.2 Escolha do ambiente de aplicação	11
2. CAPÍTULO 2	16
2.1 A oficina	17
3. CAPÍTULO 3	28
3.1 Adaptar... para quem não?	28
3.2 Produto final	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	34

INTRODUÇÃO

A Universidade é uma porta de entrada para a vida. Aproveitar as oportunidades que esta oferece faz com que cada graduação se torne única. Em 2010, através do Projeto de Extensão e Ação Contínua: Laboratório de Teatro de Formas Animadas – LATA, do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília, tive a oportunidade de aplicar uma oficina de teatro de bonecos na Pediatria Clínica do Hospital Universitário de Brasília – HUB.

Esta vivência, que teve a duração de nove meses – março a dezembro de 2010 – foi de crucial importância no destino da minha formação acadêmica. Lá me deparei com diversos dilemas e situações, tais como: qual seria o papel do arte-educador dentro do ambiente hospitalar, como este profissional ajudaria no processo de recuperação e desenvolvimento da criança hospitalizada, como adequar o ensino de artes cênicas a este ambiente pouco usual.

Depois desses nove meses cheguei à conclusão de que o período de estadia dos pacientes e a visão que estes tinham do ambiente hospitalar – um lugar opressor, aonde desde pequenos somos acostumados a vinculá-lo com tristezas e enfermidades –, poderia ser modificada através da postura estabelecida por nós, profissionais que lá atuávamos. Naquele contexto específico utilizei-me de jogos teatrais e teatro de bonecos para tornar a aprendizagem lúdica e prazerosa.

Nesta experiência obtive excelentes resultados. Ao final do processo, além de constatar a eficácia da disseminação da arte dentro deste ambiente, também pude perceber uma maior integração entre equipe médica e pacientes, aonde todos participavam em conjunto da ação e da externalização de pensamentos, tornando o ambiente hospitalar, além de um lugar de cura, também um ambiente de aprendizagem.

Ao me deparar com a realidade hospitalar, tive contato com todo o tipo de crianças, com as mais diversas enfermidades. Dentro deste grupo, conheci e comecei a trabalhar com crianças portadoras de necessidades especiais. O contato com elas suscitou em mim o desejo de conhecer um pouco mais sobre o tipo de educação e atendimento a eles oferecido.

Por meio deste projeto de extensão fui convidada a fazer um curso de formação como terapeuta do tratamento Neurocognitivo Comportamental, que se trata de uma abordagem terapêutica que tem como objetivo estimular e trabalhar os comportamentos do paciente portador de necessidades especiais, utilizando a intervenção comportamental na modificação de condutas inadequadas e aquisição de comportamentos socialmente aceitos. Além da área

comportamental, são trabalhadas também as áreas cognitiva, motora, comunicação, autonomia e social.

Meu período de formação como terapeuta do sistema Neurocognitivo Comportamental durou seis meses – de novembro de 2010 a maio de 2011 –, ministrado por profissionais formadas em Psicologia. É um curso de teor totalmente prático, composto por atendimentos residenciais. Neste comecei apenas observando vários pacientes, suas rotinas, hábitos e ambientes de estudo. Observei também as metodologias de ensino utilizadas com os mesmos. Esta etapa durou dois meses. Nos quatro meses seguintes, comecei então a aplicar a terapia, sempre acompanhada da supervisão de uma psicóloga. Após este período de treinamento iniciei o atendimento individual dos pacientes, tendo reuniões com toda a equipe de terapeutas e psicólogos uma vez por mês, para feedback e orientação da família. Atualmente ainda trabalho com este método terapêutico. Hoje em dia atendo, de forma particular, quatro crianças com deficiências mentais e de aprendizagem. Esta abordagem nada tem a ver com o teatro, porém vejo que é possível a aplicação de conceitos teatrais na mesma.

Aliando as experiências acima citadas, surgiu em mim a inquietação em descobrir como se daria um processo de ensino-aprendizagem na área de conhecimentos teatrais com esse público específico. Tive meu primeiro contato com os alunos e profissionais do Centro de Ensino Especial 01 de Taguatinga na disciplina de Estágio Supervisionado em Artes Cênicas 1. Nessa etapa fui para a escola apenas para observar o cotidiano dos alunos e coletar uma série de dados, tais como a rotina escolar, o critério de divisão das turmas, os processos de ensino-aprendizagem, o Projeto Político Pedagógico da escola, o perfil dos estudantes e a relação da escola com as artes cênicas.

A escola trabalha duas áreas relacionadas ao teatro: a oficina de teatro de bonecos e a oficina de expressão corporal.

A primeira é ministrada pelo professor Orlando, formado em Artes Plásticas, com mestrado em arte-terapia. Ele segue a vertente de Carl Jung, baseado nos pilares da imagem, produção e comunicação, chegando assim na simbologia do boneco. O professor também explora o mamulengo e o bumba-meu-boi, tendo passado por um período de trabalho de campo no Maranhão para assim trazer, com adaptações, essas vertentes da cultura popular para a escola.

As aulas de teatro de bonecos, são individuais ou em grupo, em ambas acontece o processo de confecção de bonecos de luva, o material utilizado varia de acordo com o grau de deficiência de cada aluno, os com maior autonomia, usam papel machê e os com menor, moldam as características físicas em garrafas plásticas, utilizando papelagem e massa de

modelar.

Em conjunto com um pai que tem participação ativa na escola, desenvolveram também uma base para alocação das cabeças dos bonecos enquanto estão sendo modelados, tornando possível a participação da grande maioria dos alunos, evitando problemas de coordenação motora e direcionando a atenção dos mesmos somente à confecção.

A cada mês é definido um tema para a confecção dos bonecos, sendo geralmente relacionado às datas comemorativas, com o intuito também de localizar estes alunos temporalmente, norteando-os pelas datas mais importantes de cada mês.

Depois de terminada a confecção, os alunos podem escolher se querem ou não levar os bonecos para casa. Não existe ainda o ensino e a prática de manipulação dos bonecos. Segundo o professor, existe o interesse por parte dos alunos, porém ainda não houve a possibilidade de execução de tal atividade.

As aulas de expressão corporal, relativamente novas na escola, são ministradas pela professora Cida, com formação em Pedagogia, desde fevereiro de 2011. São em maioria aulas duplas, com a duração de 50 minutos cada aula, que se dividem em dois blocos: o primeiro com dança, estimulação verbal e corporal e o segundo com relaxamento, massagem e conscientização corporal e verbal. Também se dividem, assim como na oficina de teatro, em aulas individuais e em grupo.

Na primeira parte da aula, após um curto período de relaxamento, é trabalhado o desenvolvimento motor dos alunos e a espontaneidade de cada um. Esse processo se dá partindo geralmente de um tema específico – datas comemorativas –, com o auxílio da contação de histórias e músicas para se chegar ao âmbito da experimentação livre. Nesta, o conteúdo relacionado ao teatro se dá a partir da apresentação de um roteiro base aos alunos, que criam e apresentam uma cena a partir de improvisações com a utilização de elementos de cenário e figurino.

Durante a segunda parte da aula os alunos precisam de um atendimento direcionado, visando as especificidades de cada um. É necessário nesta hora um período de relaxamento maior, segundo a professora os alunos ficam muito agitados no primeiro momento, então é nesta hora que além de se acalmarem, trabalham também o reconhecimento das partes do corpo, a conscientização corporal e a estimulação verbal.

Após conhecer a rotina dos dois pontos de estudo, escolhi para a aplicação da oficina em estágio Supervisionado em Artes Cênicas 2 a disciplina de Expressão Corporal, por se tratar de um ambiente em que tanto no espaço físico quanto conceitual, me permitiram uma maior liberdade para experimentar o processo de ensino-aprendizagem da linguagem cênica

neste ambiente de ensino.

É de conhecimento geral que o processo de ensino-aprendizagem acontece de uma maneira diferenciada numa Escola de Ensino Especial devido às especificidades e diferenças de cada aluno lá encontradas. Neste sentido, retomo aqui questionamentos parecidos com os levantados na oficina do HUB: qual seria o papel do arte-educador dentro do ambiente de ensino especial e como se daria o processo de aprendizagem desses alunos? Pretendo responder estas questões através de uma reflexão sobre o processo vivido nesta escola, em diálogo com a pedagogia teatral.

No primeiro capítulo pretendo fazer um apanhado teórico, justificando conceitualmente as minhas escolhas metodológicas e a escolha do ambiente de aplicação da oficina de elementos da linguagem teatral.

No segundo capítulo me aterei à apresentação da escola, a sua rotina, a turma escolhida, os objetivos estabelecidos, e à realização da oficina propriamente dita.

O terceiro capítulo trata-se de uma análise reflexiva de todo o processo vivido na escola e das necessidades, demandas e aprendizagens que encontrei nesta modalidade de ensino.

Adianto desde já que este foi um processo extremamente gratificante e de riquíssima aprendizagem. Acredito que a prática docente é de imprescindível importância, não só no curso de Artes Cênicas, mas para todos os cursos de licenciatura, afinal através dela descobrimos que a teoria é muito importante, mas sem a prática não estaremos preparados para exercer nossa profissão depois de formados.

1. CAPÍTULO 1

Para poder falar sobre o que experienciei no Centro de Ensino Especial 01 de Taguatinga acredito ser necessária primeiramente a exposição das metodologias de ensino que nortearam o meu trabalho, sendo estas baseadas principalmente em jogos e exercícios teatrais. Usei como base de pesquisa os trabalhos de Viola Spolin e Augusto Boal. Juntamente com essa exposição metodológica, pretendo iniciar neste capítulo, uma discussão teórica acerca da alfabetização na linguagem cênica no contexto de ensino da educação especial.

Creio ser necessária a exposição do contexto em que está inserida a educação especial em nosso país. No que se refere a leis, me aterei principalmente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e ao currículo da escola. Pretendo também fazer uma apresentação da escola, seu funcionamento, a composição de seu corpo docente e discente e como se dá a formação dos profissionais da área.

1.1 – Jogando com as necessidades: Discussão teórica

O ato cênico, além de outras coisas, se configura a partir do trabalho em grupo e da perda da individualidade, resultando assim num processo democrático e cooperativo (KOUDELA, 2004). Uma das metodologias de ensino de teatro que evidencia claramente este pressuposto é o jogo teatral, sendo este, umas das ferramentas utilizadas na aplicação da oficina no C.E.E. 01 de Taguatinga.

Dentro do jogo teatral existe a necessidade de dar liberdade ao processo criativo de quem joga, sendo um de seus focos a aprendizagem através da experiência. Reforçando a sua utilização neste processo, Spolin elucida a versatilidade de sua utilização tanto no teatro, na produção cênica e no processo educativo, desde que seja dado a quem participa a liberdade de experienciar (SPOLIN, 1979).

A partir do processo de observação da realidade escolar é possível notar que a falta de uma constante estimulação lúdica, pedagógica, motora e cognitiva é comum dentro das famílias dos alunos Portadores de Necessidades Especiais (PNE). Esta ausência se dá, entre outros motivos, pela ausência de conhecimento no assunto por parte dos familiares.

Um discurso comumente escutado é o de que portadores de necessidades especiais são doentes e debilitados, pois não se enquadram na “normalidade” por causa das diferenças que apresentam, são discriminados e considerados como incapazes de inserção e autonomia social e acabam sendo submetidos a um permanente estado de dependência de outras pessoas (DECHICHI, 2008). Sacks vai contra este conceito, substanciando que o portador de necessidades especiais é sim uma pessoa dotada de capacidade e autonomia:

Assim como é possível ficar horrorizado com a devastação causada por doenças ou distúrbios de desenvolvimento, por vezes também podemos vê-los como criativos – já que, se por um lado destroem caminhos precisos, certas maneiras de executarmos coisas, podem, por outro, forçar o sistema nervoso a buscar caminhos e maneiras diferentes, forçá-lo a um inesperado crescimento e evolução. (SACKS, 2008: 13)

Durante todo o processo de pesquisa tive muita dificuldade em achar bibliografia específica para a área de ensino dos elementos da linguagem cênica para pessoas portadoras de Deficiências Múltiplas (DMU), a maioria do material encontrado sobre teatro para portadores de deficiência mental se tratava de uma abordagem instrumental, escrita por psicólogos, usados com o objetivo de propiciar a inserção social aonde o estudo da linguagem não é o foco. Falta a meu ver, uma bibliografia específica para a área de teatro, feita por profissionais da mesma.

A partir desta realidade escolhi associar e lidar com duas bibliografias distintas, uma sobre teatro e outra sobre educação especial.

Boal vê o teatro e o jogo teatral como lugares de discussão de situações conflitantes. Coloca o espectador em cena e dá a este a oportunidade de vivenciar o jogo e levá-lo para a sua vida, dando-lhe liberdade de pensamento e criação (BOAL, 2009).

No Ensino Especial, é possível também a aplicação deste pensamento. Através da vivência cênica, torna-se possível a apreensão dos conteúdos desta linguagem, e a possibilidade de levá-los também para suas vidas, vários conceitos abordados no teatro podem fazer-se necessários não só aos alunos portadores de necessidades especiais, mas em todos os segmentos do ensino, buscando a conscientização de si e autonomia de vida.

Spolin defende que todas as pessoas têm a capacidade de representar, que a capacidade de atuar em cena é algo passível de apreensão, desconsiderando o discurso de que a capacidade de atuação é algo inato (SPOLIN in DESGRANGES, 2006). Assim, acredito que a prática de teatro se torna válida no Ensino Especial a partir do momento em que o educador aprende a lidar com as diferenças e particularidades que cada aluno oferece, sendo redobrado a quem ensina a destreza para lidar com a especificidade desta modalidade de ensino.

Viola Spolin também tem uma visão bastante didática do processo de ensino-aprendizagem, fazendo de seu método algo facilmente aplicável ao público alvo do estudo. Visa incentivar a utilização do conteúdo aprendido em sala de aula no cotidiano dos alunos. O que vem a ser de imprescindível importância, afinal a função da escola especial é não somente transmitir o conhecimento, mas também preparar as pessoas que ali estão para o convívio social.

No jogo, aluno e professor encontram-se em parâmetros iguais, idealizado e criando em conjunto as regras, abertos assim à experimentação e descoberta (SPOLIN, 2008). A presença destes no Ensino Especial promove entre outras coisas, a desmecanização e estímulo da atividade corporal dos alunos, tirando-o do lugar comum em que se encontram, seja por falta de estímulos físicos ou por limitações corporais. (BOAL, 2009)

Partindo da premissa de que “o teatro deve modificar o espectador, dando-lhe consciência de mundo em que vive e do movimento desse mundo” (BOAL, 1979, p. 22), e também de que, “Por meio do jogo, eles irão desenvolver imaginação e intuição, e descobrir como se projetar em situações não familiares, (...) sendo úteis em todos os aspectos da aprendizagem e da vida.” (MOREY in SPOLIN, 2008, p.27), a presença cênica em sala de aula pode por fim, não só criar um ambiente saudável dentro da escola como também fora desta.

Esse ponto de vista, aplicável a qualquer ambiente de ensino, se torna notável ao se tratar de educação especial, quando utilizado de maneira coerente e responsável, o ensino do teatro pode vir a se tornar uma ferramenta de ensino-aprendizagem eficaz, tornando o processo algo prazeroso e divertido tanto ao professor quanto aos alunos, só cabe a nós, professores, mediar esta interação e identificação.

1.2 – Escolha do ambiente de aplicação

A educação é um direito básico de todos. Isso não é diferente para o portador de necessidades especiais. Vejamos então o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96 – LDB) assegura a este público em seus artigos 58º, 59º e 60º:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60º Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independente do apoio às instituições previstas neste artigo.

A partir desta lei, ficam então estabelecidas as seguintes ofertas de ensino para o aluno portador de necessidades especiais (PNE) na rede pública de ensino: as escolas inclusivas, APAES e escolas especiais.

A maioria dos alunos PNE são indicados, a princípio, a frequentar as escolas inclusivas. Isso acontece geralmente, no início do período de alfabetização, quando as crianças estão em idade escolar compatível com a instituição. Permanecem nestas os que apresentam maior facilidade de interação e autonomia.

Dentro destas instituições, existe ainda a subdivisão de inclusão total ou parcial. Na primeira, os alunos com necessidades especiais frequentam as salas de aula convencionais, necessitando ou não de um professor acompanhante. Já nas classes de inclusão parcial, o aluno compartilha apenas do ambiente físico da escola, tendo uma sala e professores especialmente capacitados para o seu atendimento, interagindo com o resto da comunidade escolar apenas nos horários de intervalo.

As APAES – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – são centros de

educação e assistência ao portador de necessidades especiais, que além de outros serviços, oferece educação profissionalizante, dando a estes a oportunidade de serem inseridos no mercado de trabalho.

Já os Centros de Ensino Especiais recebem os portadores de necessidades especiais mais debilitados, que necessitam de um atendimento diferenciado, os que já passaram da idade escolar e também oferecem atendimento em turno contrário aos alunos das escolas inclusivas que necessitem de atividades complementares. Estas escolas se organizam de maneira diferenciada, não existindo nas mesmas a separação convencional de turmas, por séries, mas sim por níveis de desenvolvimento.

Como já relatado, escolhi trabalhar com o ambiente da Educação Especial, no Centro de Ensino Especial nº 01 de Taguatinga. Nesta escola, os alunos são a princípio separados em dois grandes grupos: TGD (Transtorno Global de Desenvolvimento) e DMu (Deficiências Múltiplas). Dentro desses grupos existe a subdivisão de acordo com o grau de deficiência e/ou idade.

Para os alunos alocados no grupo de TGD, o regime escolar funciona em atendimento cinco vezes por semana, cinco horas por dia, em um turno pré-estabelecido – manhã ou tarde.

Os alunos classificados como DMu são divididos de acordo com o grau de comprometimento, esta seleção é realizada por uma equipe da própria escola, sendo estes quem determinam como se dará a presença do aluno no ambiente escolar. Aos com maior comprometimento é estabelecida uma grade, de um a três horários, de duas a três vezes por semana. Os com menor comprometimento, em regime integral, três vezes por semana, ou parcial, com cinco horários, cinco dias por semana.

Todos os alunos participam de dois tipos de atividades: as Oficinas Pedagógicas e as Aulas Interdisciplinares. Dentro dessas modalidades, como já dito, o ensino de teatro é abordado em duas oficinas: Teatro de Bonecos, que se insere na área de Oficina Pedagógica e as aulas de Expressão Corporal, da área Interdisciplinar.

A comunidade estudantil vem em sua maioria das seguintes cidades satélites: Ceilândia, Samambaia, Taguatinga, Recanto das Emas e Riacho Fundos I e II, e das cidades do entorno Águas Lindas e Santo Antônio do Descoberto, ambas no estado de Goiás. Este grupo é formado basicamente por pessoas das classes sociais média e baixa.

O governo dispõe para a maioria dessas cidades de ônibus que buscam os alunos e seus acompanhantes e no final do período de estudo, os levam de volta. A maioria dos acompanhantes, geralmente os pais, permanecem na escola durante o período de realização das atividades, tendo forte participação no ambiente escolar.

O currículo da escola é organizado com base nas orientações pedagógicas do Departamento de Pedagogia e da Diretoria de Ensino Especial, e se utiliza dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e dos Currículos da Educação Básica das Escolas Públicas do DF, Educação Infantil e Ensino Fundamental 1ª a 4ª séries, com as devidas adaptações.

O currículo contém

...as experiências, bem como a sua planificação no âmbito da escola, visando a potencializar o desenvolvimento integral do aluno, a aprendizagem e a capacidade de conviver de forma produtiva e construtiva na sociedade. (Projeto Político Pedagógico do CEE 01 de Taguatinga, 2008, disponível em <http://sites.google.com/site/cee01tag>)

Na escola é trabalhado o desenvolvimento destes alunos, tanto no âmbito intelectual quanto no psicológico. Acredito esta busca fazer com que as pessoas que lá estudam se desenvolvam de forma autônoma, tornando-as capazes de se adaptar e contribuir positivamente para o convívio social. O que não se pode deixar de lado, e a escola faz questão de deixar claro em seus princípios, é a parte importante que nós, sociedade, devemos desempenhar no sentido de nos comprometermos em modificar nossas atitudes, percepções e práticas sociais acerca destas pessoas desvinculando-os do estereótipo de doente mental.

Cada indivíduo, seja ele dito “normal” ou dito “especial”, tem suas particularidades, suas aptidões e dificuldades. Afinal o “normal” nada mais é que um conceito baseado em valores comportamentais esperados e definidos por bases ideológicas variáveis de acordo com a época e com a cultura (DECHICHI, 2008).

A Educação Especial tradicionalmente, aparece (...) como uma das modalidades de ensino à margem do sistema educacional comum. Apesar dessa posição marginal, e até por conta dela, a Educação Especial vive de forma intensa os reflexos dessa crise educacional, apresentando, de forma ainda mais aguda, os mesmos problemas detectados na Educação Regular, além de outros que são específicos a ela. (DECHICHI, 2008: 161-62)

Um dos maiores problemas, em minha opinião, é a formação de professores para esta modalidade de ensino, mais especificamente no âmbito das Artes Cênicas. O corpo docente da escola é formado por 131 professores efetivos e temporários, a formação geral destes profissionais é em Pedagogia, os únicos que têm exigência específica são os profissionais de Educação Física. Não existe na escola nenhum professor formado em Artes Cênicas, o que evidencia a carência de profissionais habilitados na área.

Tive acesso a um material instrucional contendo orientações sobre as Artes para a Educação Especial e Inclusiva fornecido pelo Ministério da Educação, em um Curso de Capacitação em Educação, Arte e Inclusão, realizado no ano de 2002. É um material muito bom com relação aos conceitos e princípios norteadores do ensino de artes em ambas categorias de ensino. Ressalta a necessidade de respeitar e valorizar cada indivíduo, único em suas especificidades, propondo uma prática pedagógica que respeite e considere as diferenças. Ao abordar o ensino do teatro, elege o jogo teatral como carro-chefe para a prática cênica em sala de aula. Neste material, diferentemente do material encontrado sobre teatro para portadores de deficiência mental, citam-se alguns dos elementos da linguagem cênica, tais como signos verbais (texto), gesto, movimento, mímica, expressão facial, maquiagem e vestuário de forma bastante passageira e superficial. Se concentra no jogo, neste contexto utilizado para possibilitar “a recriação de regras e (...) tornar concretos os conflitos existentes na sala de aula, atuando sobre o ser humano sem promover cisões entre o plano afetivo e cognitivo.” (Estratégias e orientações sobre artes – respondendo com Arte à necessidades especiais, 2002, pg. 32) Acho estas premissas válidas, porém acredito que o ensino de teatro não pode se resumir a isso, é preciso também falar sobre a linguagem e seus elementos propriamente ditos.

Um aspecto importante observado foi que, na maioria dos depoimentos, os professores não tinham experiências anteriores com a linguagem teatral, de modo que, na oficina, começaram descobrir possibilidades artístico-pedagógicas, o que muito os motivou. (Estratégias e orientações sobre artes – respondendo com Arte à necessidades especiais, 2002: 32)

Acredito que isto evidencia carência de profissionais habilitados na área de Artes Cênicas nesta modalidade de ensino. Muito me alegrou descobrir que existem pessoas interessadas em aprender mais sobre o teatro e suas aplicações no ensino voltado para PNEs, porém vejo este como um contato bastante raso e superficial.

No C.E.E. 01 de Taguatinga, por exemplo, uma mínima abordagem com o fazer teatral é realizada a partir do senso comum dos profissionais que lá atuam, e mesmo assim gera bons resultados. Infelizmente o uso do teatro se restringe à criação de peças para apresentações. A opinião dos alunos é levada em consideração na hora da montagem, valorizando sua criatividade, mas não são estudados os elementos da linguagem cênica e foi exatamente isto o que me propus a fazer: abordar estes conceitos. Pretendi então, com a oficina, possibilitar aos alunos o reconhecimento destes elementos que implicitamente já estudavam. A oficina será relatada, em seus principais acontecimentos, no próximo capítulo.

2. CAPÍTULO 2

Como já adiantado na Introdução, a matéria que escolhi para a aplicação da oficina foi a de Expressão Corporal, ministrada pela professora Cida, com formação em Pedagogia. Nela vi uma maior possibilidade de atuação devido a boa aceitação e recepção que tive na disciplina, além desta dispor de um amplo espaço físico, facilitando assim a execução do meu estágio de regência.

Meu objetivo era ministrar uma oficina baseada na metodologia de jogos e exercícios teatrais, fundamentados na experiência cênica por mim vivida durante o período de graduação em Artes Cênicas, seja em sala de aula ou na leitura de livros, pretendendo possibilitar ao estudante PNE, um conhecimento básico de alguns dos principais elementos da linguagem teatral.

Elegi também alguns objetivos específicos que seriam por mim trabalhados na oficina:

- Possibilitar ao estudante o reconhecimento de si mesmo no espaço cênico e social.
- Possibilitar a interação e vivência em grupos.
- Promover a apresentação e prática de alguns dos aspectos básicos do fazer teatral (atuação, cenário, figurino, sonoplastia, etc.).
- Possibilitar o estudo e reconhecimento dos aspectos intelectual, físico e intuitivo de cada um dos estudantes.

Ao final da mesma não consegui abordar tudo o que propus a fazer, como será relatado adiante. Neste momento me atentarei a relatar os principais acontecimentos ocorridos nesta.

Antes de propor a oficina passei por um período de observação da realidade escolar, que durou três meses, durante a disciplina de estágio 1, de observação. Após este período, na segunda disciplina de estágio, na qual deveria colocar algo em prática, propus esta oficina, que foi realizada uma vez por semana, num total de cinco encontros, cada encontro com a duração de uma hora e quarenta minutos.

Todas as aulas foram assistidas pela professora da disciplina e pelos professores-tutores dos alunos que participaram da mesma, totalizando quatro professores que me observavam e auxiliavam sempre que necessário.

Na escola as aulas são divididas em cinco tempos de cinquenta minutos, três antes do intervalo e duas depois. Durante as três primeiras aulas a professora recebe, em cada tempo, pequenos grupos de alunos, compostos por duas ou três pessoas, onde desenvolve com eles exercícios de psicomotricidade e conscientização corporal. Já nos dois tempos depois do

intervalo, recebe um grupo de oito alunos que apresentam maior facilidade de locomoção e fala. Escolhi trabalhar com estes alunos por se tratar de uma turma com maior quantidade de pessoas.

Participam desta disciplina, na maioria dos casos, os alunos que estão no colégio há mais tempo, já tendo passado por todas as outras etapas de desenvolvimento. Todos os alunos desta turma são maiores de 18 anos, porém em nenhum deles a idade mental condiz com a idade física. A turma é composta por três alunos com Síndrome de Down, dois autistas e três deficientes mentais.

2.1 – A oficina

Os primeiros pontos trabalhados foram conscientização corporal e o reconhecimento de si mesmo no espaço cênico e social. Mesmo com as mudanças de planejamento, devido à necessidade de adaptação ao conteúdo programático da professora, foi possível aplicar alguns dos elementos cênicos que abarcam esse tema, tal como: foco, consciência corporal e velocidades de movimentação.

Percebi que em todas as aulas a turma chegava bastante agitada do intervalo entre as aulas. Em seu cotidiano a professora Cida sempre os induzia a um processo de relaxamento, para que eles se acalmassem e conseguissem ter melhor aproveitamento das aulas. A partir dessa constatação foi necessária então uma mudança na minha estratégia metodológica, pensando em como acalmá-los e ao mesmo tempo deixá-los prontos para a ação.

Logo na primeira aula assumi esta etapa pedindo que todos se deitassem no chão, ao som de música instrumental, pedindo que a escutassem. No início todos ainda estavam muito agitados, abrindo os olhos, se mexendo, falando. Com o decorrer da música, alguns iam lentamente se acalmando, repreendiam-se uns aos outros para que fizessem silêncio. Ao final da música, toda a turma estava silenciosa, alguns realmente relaxados.

Aproveitando este momento, dei continuidade ao exercício de relaxamento e concentração, tendendo neste momento para a conscientização corporal. Coloquei uma segunda música. Nesta, pedi que prestassem atenção aos meus comandos. Comecei pedindo que sentissem a música em todo o corpo, mas que mexessem apenas a parte que eu indicasse. Assim foram pés, pernas, cintura, barriga, ombros, braços, mãos, cabeça, movimentando cada um individualmente. A dificuldade encontrada foi a de isolar a parte do corpo a ser

movimentada. Quando se tratava das extremidades, a dificuldade diminuía acentuando-se presente no momento de mexer o tronco separadamente.

Percebi que eles encararam o fato de estarem sendo observados com bastante tranquilidade, se divertiam ao olharem uns para os outros, ao perceberem a movimentação extra-cotidiana, tendo indícios de interação.

Ainda na mesma aula pude experimentar uma terceira musica, nesta pedi que ficassem em pé e fiz com eles a ‘dança do esqueleto’ – onde a dança começa de uma parte isolada do corpo, o pé por exemplo, e aos poucos vão se adicionando outras partes, até estarem movimentando todo o corpo. A dificuldade encontrada pela maioria dos alunos foi esquecer as partes já trabalhadas quando se acrescentava mais alguma. Tive o cuidado de sempre lembrá-los de movimentar as partes do corpo já mencionadas. Percebi uma predominância de movimentação com as extremidades (mãos e pés). Apesar de todos conseguirem andar, alguns têm dificuldade de locomoção e, neste exercício, ficaram notáveis algumas limitações, porém estas não inviabilizaram a sua realização.

Esta se tornou uma preparação cotidiana, estando presente na maioria das aulas ministradas – só que com menor duração. Após a realização deste exercício, que também os ajudava a alongar, percebi uma pequena melhora na movimentação corporal dos alunos, já acontecendo de forma mais fluida e orgânica.

Quando comecei a oficina, já estavam em curso os ensaios do Auto de Natal, pequena cena montada tradicionalmente todos os anos para apresentação nas festividades da escola. Na segunda aula a professora pediu que eu observasse os alunos ensaiando uma das coreografias e que também observasse os pontos que poderiam ser melhorados. Ao vê-los dançando percebi que tinham muita dificuldade em manter-se focados. Nos momentos que exigiam foco, seus olhos vagavam pelo espaço, observando os outros alunos, a professora e o que acontecia dentro e fora da sala de aula, fazendo com que se desconcentrassem e se perdessem na movimentação.

No planejamento de minha oficina já constava um exercício de Augusto Boal chamado ‘Hipnotismo Colombiano’, no qual:

Um ator põe a mão a poucos centímetros do rosto do outro; este como hipnotizado, deve manter o rosto sempre à mesma distancia da mão do hipnotizador (...). O líder inicia uma série de movimentos com as mãos, retos e circulares, para cima e para baixo, para os lados, fazendo com que o companheiro execute com o corpo todas as estruturas musculares possíveis, a fim de se equilibrar e manter a mesma distância entre o rosto e a mão. (...) As mãos do hipnotizador não devem jamais fazer movimentos muito rápidos, que não possam ser seguidos. (...) Depois de alguns minutos trocam-se o hipnotizador e o hipnotizado. (BOAL, 2009: 91)

Ao utilizar esse jogo, além de trabalhar a movimentação corporal, ativando a musculatura e estruturas corporais sem muito uso cotidiano, priorizei o trabalho do foco. Quando expliquei verbalmente, os alunos não tiveram bom entendimento da proposta, então pedi que a professora me ajudasse a exemplificar corporalmente o jogo proposto. Ao verem o exercício sendo realizado, entenderam a proposta e logo se interessaram em colocá-la em prática.

A princípio eu fui a hipnotizadora de cada um, individualmente, pedindo aos outros que observassem enquanto o colega realizava o jogo. A maioria teve dificuldade em deslocar-se pelo espaço mantendo o foco na mão. Comecei com movimentos muito lentos e, aos poucos, a partir da resposta que cada aluno dava, variava mais ou menos os níveis espaciais e velocidades.

Quando todos já haviam realizado o jogo comigo, pedi que se dividissem em duplas, e que agora, um iria hipnotizar e outro seria o hipnotizado, tal como propõe Boal. Pedi também que determinassem seus papéis (hipnotizador e hipnotizado), o que fizeram com facilidade. Ao pedir que iniciassem, a maior dificuldade encontrada foi que a maioria dos hipnotizadores movimentava a mão com muita rapidez, fazendo com que o hipnotizado não conseguisse acompanhar o movimento. Os que comandavam se divertiam com a tentativa sem sucesso dos colegas.

Parei o jogo, perguntei como era a movimentação que eu havia feito quando os hipnotizei, eles responderam imitando corporalmente movimentos lentos e fluidos. Lembrei-os então que deveriam continuar utilizando essa qualidade de movimento ao jogarem com os colegas, falei também que não se tratava de uma competição, mas sim de um jogo em que só conseguiriam êxito se trabalhassem juntos.

Iniciei novamente o exercício que desta vez fluiu muito bem; os hipnotizadores concentrados em movimentar a mão em vários níveis e movimentos, e os hipnotizados em seguirem e não se afastarem dessas respectivas mãos. Depois de certo tempo, troquei as funções e o jogo continuou correndo bem.

Propus mais uma variação: que se dividissem em trios e agora o hipnotizador teria que conduzir duas pessoas ao mesmo tempo. Ressaltei que agora eles deveriam ter o dobro de atenção, que não deveriam fazer movimentos bruscos, que eram uma equipe e deveriam trabalhar juntos.

No início tiveram dificuldade mas, sem parar o exercício, fui relembrando todos os comandos dados e, com uma concentração surpreendente, eles foram se adequando ao que era dito.

Durante esse exercício tive um problema com um dos alunos. Jeferson é autista e apresenta muito notavelmente a estereotipia de não focar seu olhar em nada que não seja o chão. Quando chegou sua vez de realizar o exercício, não quis olhar para cima, então pedi que olhasse para a minha mão e a mantive baixa, ele seguiu a movimentação. Aos poucos fui levantando minha mão e ele, sem se dar conta, levantando a cabeça. Quando minha mão já estava na altura do meu ombro, o conduzi até o espelho (a sala é dotada de espelhos em uma de suas paredes) - sua concentração era tamanha que nem sem deu conta disso. Quando ele estava com a cabeça erguida, em frente ao espelho, tirei minha mão e ele se olhou no espelho. Sua reação me surpreendeu, passou cerca de trinta segundos se olhando, observando-se, apresentando muita curiosidade com sua própria imagem. Pedi que olhasse para mim e ele olhou nos meus olhos, fixou seu olhar por cerca de dez segundos e depois desviou-o. Não quis fazer mais o resto do exercício, porém sua cabeça não estava mais tão abaixada quanto antes. Em posterior conversa com a professora, esta disse ter notado uma melhora em seu foco. Ele começou a olhar com maior frequência para a frente.

A meu ver, o ocorrido mostra que a partir de um elemento da linguagem cênica, neste caso o foco, o teatro se tornou um intermediário entre este aluno e o início de um possível avanço em sua inclusão social, seu aprendizado não se resumiu apenas ao conceito trabalhado, mas também à aplicação do mesmo na sua realidade cotidiana.

Este exercício foi de grande importância e impacto para mim. A partir dele, percebi a necessidade de adaptação e a dilatação temporal necessária para o entendimento do que era proposto. Estes temas serão abordados com maior profundidade no próximo capítulo.

Após este jogo, continuando o trabalho de conscientização corporal, propus que trabalhássemos câmera lenta. Ao introduzir o assunto, perguntei se alguém sabia o significado deste termo. Ninguém soube responder. Fiz então analogia ao desenho animado, aos momentos em que existe esta qualidade de movimento nesse tipo de animação. A partir daí começamos a trabalhar outros conceitos relacionados à expressão cênica.

Uma das coisas que se tornou notável durante essa aula foi como eles tendem a levar a explicação para o plano físico. Quando não conseguem explicar verbalmente o que acontece, eles mostram com o corpo. Assim como na cena teatral, em vários momentos da oficina, o movimento pôde revelar e ligar as possibilidades de entendimento, como aponta Matteo Bonfitto, fazendo do corpo uma matriz de significações e, portanto, um gerador de ações.

Na terceira aula, depois de todo o ritual de aquecimento e concentração, pedi que andassem pela sala, tentando não ficar muito perto uns dos outros, se espalhando pelo espaço. Caminhei com eles, e falei que na medida em que eu falasse “mais devagar”, eles diminuiriam a velocidade até chegarmos na caminhada em câmera lenta. A variação de velocidades nesse jogo é bem limitada, pois muitos têm dificuldade de locomoção. Percebi que a grande maioria se espelhou em mim quanto à velocidade do movimento, quando chegamos na câmera lenta, muitos tiveram dificuldade em sustentar o peso, principalmente ao dar passos. Realizei mais uma vez o exercício e o desempenho foi melhor, porém a dificuldade de sustentação continuou.

Resolvi então propor uma variação do jogo de câmera lenta, pois a caminhada com esta qualidade de movimento não funcionou muito bem. Pedi que ficassem parados, em círculo e que fizessem, em câmera lenta alguns gestos que eu solicitaria: nos primeiros movimentos, executei junto com eles, aos poucos fui parando de fazer o exercício e passei a apenas dar as indicações. Alguns gestos trabalhados: voar, abraçar, dar oi, abaixar. Quando a maioria dos alunos estava executando bem - dentro de suas limitações - estes movimentos, voltei então para a caminhada, tiveram pouca melhora.

Os professores que assistiam às minhas aulas repararam na qualidade do movimento proveniente deste exercício e propuseram que trabalhássemos uma coreografia a partir do que os alunos produziram, resultando em uma das cenas do auto de Natal, demonstrada na foto abaixo:

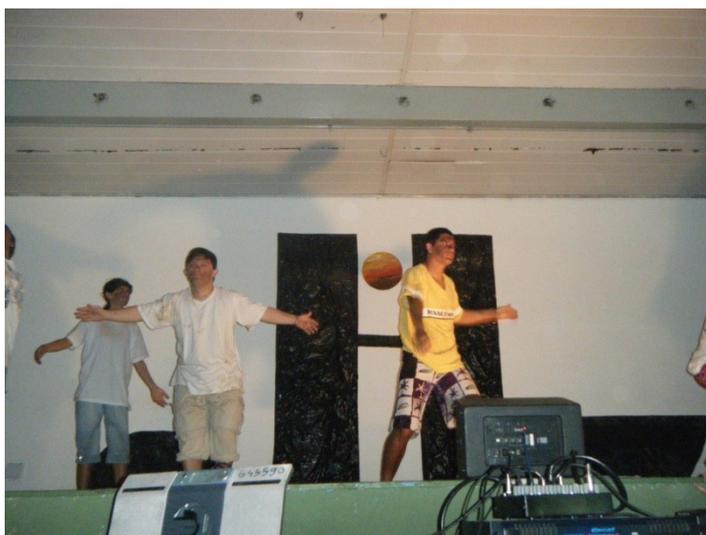


Figura 1 – Apresentação do Auto de Natal Foto: Bárbara de A. Firmiano Fonte: Dados da pesquisa

Outro conceito trabalhado foi o de ritmo. Para que experienciassem fisicamente este conceito, propus, entre outros, um jogo de roda: em roda, num tempo comum, oito passos

para a direita, oito para a esquerda. Fiquei muito tempo nessa marcação temporal, até que todos estivessem num mesmo ritmo. Quando houve unificação do ritmo, diminuí para quatro passos para cada lado e posteriormente para dois, o exercício continuaria com um passo para cada lado, porém me detive em dois passos, contando em voz alta as passadas. Tiveram bastante dificuldade, mas ao final conseguiram um ritmo comum, porém com pouca variação de velocidade.

Para reforçar este conceito, optei por dar ênfase a outro exercício: o da caminhada pelo espaço, trabalhando assim variações rítmicas, de velocidade e de níveis espaciais de movimentação. O desempenho geral foi muito bom, levando sempre em consideração as limitações de cada um dos alunos individualmente. Por terem realizado exercícios de caminhada em várias aulas, e a professora relatar que também estava praticando com eles fora da oficina, foi notável a rápida melhoria em aspectos como foco, ritmo e percepção espacial.

Um problema encontrado durante os ensaios foi com relação à postura corporal dos alunos. Propus o jogo teatral do espelho, de Viola Spolin:

Objetivo: Ajudar os jogadores a ver com o corpo todo; refletir e não imitar o outro.

Foco: Em refletir perfeitamente o gerador dos movimentos.

Descrição: Divida o grupo em duplas. Um jogador fica sendo A, o outro B. Todas as duplas jogam simultaneamente. A fica de frente para B. A reflete todos os movimentos iniciados por B, tempo, inverte as posições de maneira que B reflita. (SPOLIN, 2008: 120)

Comecei, assim como já havia feito em aulas anteriores, demonstrando o jogo, depois pedi que eles mesmos se dividissem, o que fizeram com facilidade. Foi necessário cobrar sempre que fizessem movimentos grandes, com o corpo inteiro – pois tendenciavam a mexer apenas braços e pernas –, que se movimentassem devagar e sem parar (de forma contínua).

Depois de certo tempo de exercício, comecei a trabalhar também os estereótipos, dando intenções e personalidades a A, para que B refletisse e vice versa. Após certo tempo, alguns se mostraram cansados. Neste momento da oficina, comecei a trabalhar alguns personagens-tipo deixando a movimentação de cada um se desenvolver a partir do próprio entendimento que tinham dessas personagens. Algumas figuras trabalhadas foram: anjo, rico, pobre, rainha/rei. A cada nome dito, incentivava a construção do corpo, com provocações como: as costas de um anjo são curvadas? Para onde a rainha olha?

Ao trabalhar personagens, pude contribuir também para a montagem do Auto, pois neste momento, inseri no contexto os personagens que interpretavam na cena. A partir do

momento em que começaram a pensar no movimento a partir do estereótipo de seus personagens houve notável mudança em seus corpos em cena.

Dentro da área de interpretação, trabalhamos também as expressões faciais. Em um semicírculo, um de cada vez iria à frente, e expressaria algum sentimento, de livre escolha, todos os outros deveriam observar, repetir, e dizer qual sentimento era aquele. O resultado foi bastante positivo, a grande maioria soube identificar e expressar os sentimentos e sensações. Depois de todos terem ido uma vez, direcionei a expressão para o que a professora queria que realizassem. Todos conseguiram realizar sem muito esforço, como mostra a foto abaixo:



Figura 2 – Exercício de expressões faciais. Foto: Bárbara de A. Firmiano Fonte: Dados da pesquisa

O último ponto trabalhado com os alunos, na penúltima aula, foi o de interação grupal, neste momento optei pela mímica, aonde segundo Romano,

o que caracteriza mímica e melhor exprime suas potencialidades criativas e artísticas não é a ausência de textos falados, mas a geração de um corpo expressivo que emprega o visual e o sonoro, numa revalorização do silêncio e do som. (...) A natureza e o humano se encontram no corpo, onde os grandes movimentos da natureza ecoam nos pequenos movimentos das emoções humanas. (ROMANO, 2008: 59)

Meu objetivo neste momento era priorizar a busca deste corpo expressivo, fazer com que eles, através das experimentações propostas, conseguissem chegar a este corpo e ao diálogo com os colegas, alcançando agora de forma consciente os princípios de interação que eles espontaneamente já haviam começado a desenvolver em outros momentos da oficina.

Um dos jogos utilizados foi o de manipulação de objetos imaginários. Neste caso, usei bolas imaginárias. Pedi que imaginassem estar segurando uma bola, que pensassem no tamanho e peso da mesma. Não funcionou. Não entenderam bem a explicação, resolvi direcionar então os tipos de ‘bola’ com que lidariam.

Comecei pelo usual, uma bola de futebol. Pedi que segurassem a bola, lembrando de seu peso, formato, tamanho. Todos conseguiram executar, pedi então, que brincassem com a bola. Ao abrir muito as possibilidades, perdeu-se o foco, e em consequência as características que eles construíram para seus objetos.

Mudei o tipo de bola. Agora era uma bola de ferro, muito pesada, uma bala de canhão. A maioria teve uma boa percepção, dando peso às suas bolas imaginárias. Mudando uma vez mais pedi que segurassem então uma bolha de sabão, com muito cuidado para que não a deixassem estourar. A imagem que se formou foi muito poética, eles compraram a ideia e se entregaram ao jogo, a movimentação corporal tornou-se bela e fluida. A foto abaixo foi tirada durante a realização deste exercício, no momento em que trabalhavam com a “bola de sabão”.



Figura 3 – Jogo de manipulação de objetos imaginários Foto: Bárbara de A. Firmiano Fonte: Dados da pesquisa

Os ensaios do Auto de Natal aconteciam concomitantemente à aplicação dos jogos e exercícios, permeando e sendo permeado por esses. Mais uma vez, o exercício proposto pode influenciar parte de uma das coreografias da apresentação final, demonstrada na seguinte foto:



Figura 4 - Apresentação do Auto de Natal Foto: Bárbara de A. Firmiano Fonte: Dados da pesquisa

Propus também, exercícios com lugares; dividi a turma em dois grupos e dei a cada grupo, um lugar – praia e zoológico. Estabeleci um tempo para cada grupo ensaiar o lugar através da mímica, um com a supervisão da professora Cida, outro com a minha supervisão – orientei a professora para que não estabelecesse o que cada um faria, que os incentivassem a pensar nas características e habitantes de cada um dos lugares, e sozinhos distribuíssem seus papéis e funções, trabalhando assim também a autonomia. Enquanto um grupo apresentava, o outro assistia.

No final deste exercício, ao final de cada apresentação, os alunos que estavam no papel de plateia tiveram a oportunidade de avaliar o grupo que estava em cena, informando se o grupo que apresentou conseguiu mostrar onde estavam e o que era cada um. O resultado obtido foi bastante satisfatório. No momento de diálogo com a turma todos souberam onde o outro grupo estava, tiveram apenas um pouco de dificuldade em identificar o que os colegas faziam individualmente.



Figura 5 – Jogo: Onde estou? - Praia’ Foto: Bárbara de A. Firmiano Fonte: Dados da pesquisa



Figura 6 – Jogo: Onde estou? - Zoológico Foto: Bárbara de A. Firmiano Fonte: Dados da pesquisa

As fotos acima retratam as apresentações dos dois grupos, o que estava na praia e o que se encontrava no zoológico.

Na aula seguinte, aconteceu a apresentação do Auto de Natal, neste momento os alunos também tiveram a oportunidade de avaliar o que acharam do próprio desempenho. Como elucidada Biange Cabral, estas avaliações não tinham como função apontar os erros ou acertos e sim, incentivá-los a procurar soluções e criar oportunidades de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na oficina, associando a experiência pessoal que tiveram até o momento e suas mudanças de entendimento.

Quando me propus a realizar esta oficina não previa um produto final, porém o Auto de Natal acabou se tornando um produto também da oficina. Ao ver o impacto positivo que esta concretização causou nos alunos, percebi que é necessário levar em consideração os anseios da clientela atendida. A partir da realização do produto, me dei conta da importância

que este teve para os alunos. A apresentação foi a concretização das aulas de teatro, aonde, para eles, o ato cênico só se mostrou visível a partir desse contato.

A resposta que obtive dos alunos com quem me relacionei foi muito positiva. Eles me surpreenderam a cada encontro. Percebi que muitos dos problemas encontrados, são comuns em oficinas com pessoas ditas 'normais'. Subestimei-os a principio e com força de vontade, interesse e garra eles me mostraram que também são capazes.

3. CAPÍTULO 3

Com o término da oficina pude considerar de forma distanciada alguns aspectos da mesma. Este último se trata disto: uma reflexão acerca da experiência por mim vivenciada no Centro de Ensino Especial 01 de Taguatinga.

Elegi dois pontos base, do quais partirão as minhas considerações. São eles: a necessidade de adaptação dos exercícios e a necessidade (ou não) de um produto final.

3.1 – Adaptar... para quem não?

Ao analisar a oficina aplicada ficou notável a grande necessidade de adaptação da maioria dos jogos e exercícios. Foi necessária a adequação das atividades, tanto no âmbito da explicação quanto na execução das mesmas.

Neste sentido, um dos pontos que se destacaram foi a dilatação temporal, pois foi necessário dispendir uma maior quantidade de tempo para o entendimento do que lhes era proposto.

Um exemplo específico desta demanda foi no jogo “Hipnotismo Colombiano” – já relatado no segundo capítulo – precisei de um tempo maior para a explicação, a resposta dos alunos foi mais lenta e a constante necessidade de lembrar as ‘regras’ do jogo fizeram com que aonde a princípio planejava utilizar cerca de vinte minutos para a realização do mesmo, na prática precisei de quase uma hora.

Apesar desta necessidade, foi notável o rendimento deles. A partir do momento em que entendiam o que eu estava tentando explicar, fosse por meio da fisicalização ou da explicação verbal, os alunos se entregavam e se comprometiam de maneira surpreendente, produzindo movimentações fluidas e variadas, agradáveis aos olhos e prazerosas para si mesmos, surpreendendo a mim e aos professores que assistiam à atividade.

Durante o planejamento da oficina, pensei numa quantidade de jogos por aula, uma média de 6 jogos, visando em cada aula trabalhar um elemento específico da linguagem teatral. Já no início percebi que isso não iria acontecer devido a esta maior necessidade de detalhamento, repetição e exemplificação dos jogos em consequência da dificuldade de compreensão dos alunos e às necessidades específicas da professora (a apresentação final).

Consegui fazer cerca de 2 a 3 jogos em cada dia, por vezes variando os elementos teatrais estudados, ao contrário do que planejei. Percebi então que era imprescindível, acima de tudo, me adaptar à necessidade daquela turma tão específica assim como ao que já estavam trabalhando. Os jogos se modificaram de acordo com as demandas por eles apresentadas e por mim observadas nos ensaios da apresentação final, o que não impediu de abordar boa parte do que planejei.

Em todas as aulas, entre um jogo e outro, tínhamos que ensaiar o Auto de Natal como já havia sido previamente combinado. Muitos exercícios que estavam programados para outros momentos da oficina, foram feitos a partir das necessidades e dificuldades encontradas nas cenas, como por exemplo a dificuldade que tinham com personagens.

Ao ver esta carência, pude trabalhar a partir de personagens-tipo e espelhamento, ajudando-os a criar os corpos de seus personagens para o Auto. Ao mesmo tempo, muitos dos jogos que propus, geraram qualidades de movimento tão sutis e poéticos que também acabaram resultando em cenas, como foi o exemplo do jogo com os variados formatos e pesos de bolas.

Coradesqui, Rodrigues e Andrade, no artigo: ‘O desafio da formação continuada em teatro: uma proposta’, 2010, falam sobre a necessidade de adaptação do que aprendemos em teoria e prática para a realidade dos nossos alunos, tanto estruturais quanto culturais. Neste artigo discorrem sobre esta necessidade no ensino formal, no entanto acredito que este ponto de vista pode ser facilmente aplicável também na educação especial.

Com esta vivência chego à conclusão de que muitas das dificuldades encontradas pelos alunos PNEs podem ser encontradas também por alunos ditos “normais”. Um exemplo disso foi a dificuldade encontrada em certos exercícios que envolviam uma movimentação fluida que incluísse várias partes do corpo ao mesmo tempo. Esta é uma dificuldade encontrada não só por eles, se pararmos para observar uma aula de expressão corporal, até mesmo dentro do ambiente universitário, perceberemos que esta dificuldade também se dá com parte do público.

A adaptação se torna necessária em todos os âmbitos da educação, não só teatral aonde

O professor deve estar sempre atento não só aos contratempos relacionados ao ambiente físico, que sempre existirão, como também à faixa etária do grupo, o relacionamento entre ele e os alunos, os hábitos culturais da região, entre muitas outras situações que exigirão adaptações constantes na realização de uma atividade. Por isso a importância de um planejamento prévio. (CORADESQUI, RODRIGUES, ANDRADE, 2010:39)

Concordo com os autores sobre a necessidade do planejamento prévio, afinal devemos ter sempre um ponto do qual partir. O que creio que não se pode deixar acontecer é a fixação neste planejamento. É indispensável levar em consideração a especificidade do público alvo e sua capacidade criativa. A partir da vivência com os alunos, acabamos por descobrir o que pode ou não funcionar e é importante estar aberto a estas novas possibilidades, concordo com Joaquim Gama (2002) quando diz que é necessário ao educados sair do pedestal de detentor do conhecimento e assumir o papel de orientador de um processo, fazer com que a adaptação seja uma escolha consciente, se tornando assim a regra e não a exceção do processo.

A experiência se agrega com o tempo, assim sendo o convívio parte necessária para a criação de metodologias de ensino específicas a cada público. Acredito que só seja possível chegar a este tipo de reflexão através da prática docente, aonde temos a oportunidade de finalmente exercer a teoria estudada durante a graduação em diferentes contextos de ensino, trazendo à formação acadêmica outros níveis de raciocínio embasados na realidade.

3.2 – Produto final

Ainda no início do meu período de acompanhamento da turma, quando conversava com a professora Cida sobre a possibilidade de ministrar uma oficina de jogos teatrais em suas aulas, ela demonstrou certa apreensão, pois é tradicional na escola, naquela época do ano (novembro e dezembro) acontecerem as festividades do Natal. Toda a escola se prepara para apresentações de dança, música, artes visuais e cênicas, contando a história do nascimento de Jesus.

A professora pediu para que eu a ajudasse com a montagem, me mostrou o roteiro construído, no qual aproveitava o conteúdo ministrado durante o ano letivo, regiões do Brasil e raças, e fazia uma adaptação. No Auto de Natal o nascimento de Jesus e a peregrinação de seus pais aconteceriam no Brasil.

Apesar de me interessar pelo roteiro, assumir apenas a montagem fugiria de toda a minha proposta de oficina. No entanto, deixar de lado o planejamento da professora atrapalharia o funcionamento de suas aulas. Como já dito anteriormente, escolhi me adaptar à realidade encontrada.

À princípio fiquei muito incomodada com essa situação. Em momento algum enquanto idealizava a oficina me propus a criar algum produto final, meu objetivo era levar a aqueles alunos o máximo de conhecimento sobre a linguagem teatral que me fosse possível.

Tinha o receio de que as minhas aulas acabassem assumindo a função única e exclusiva de ensaiar o Auto de Natal, sem me aprofundar nos conceitos da linguagem teatral, acabar fazendo com que os alunos apenas reproduzissem algo, sem dar vazão à suas capacidades criativas, meu medo era priorizar um produto e deixar de lado o processo (GAMA, 2002) para atender às demandas da escola.

Não havia parado para pensar e relevar a opinião daqueles que estavam incluídos na mesma. Acredito que a professora Cida já havia tido a compreensão da importância da apresentação para seus alunos e por esse motivo, não só pela exigência da escola de um produto final, deu tanta importância a esta etapa da formação.

Comparo a percepção dos meus alunos PNEs a uma outra experiência por mim vivida durante a graduação, a oportunidade de lecionar aulas de teatro para crianças na faixa etária de quatro a seis anos, numa colônia de férias de um clube de Brasília. Para os pequeninos só fazíamos teatro quando eles iam para o palco e existia uma plateia a observá-los. Nas aulas em que permanecíamos apenas nos jogos teatrais, eles sempre me questionavam: “Tia, quando é que vamos fazer teatro?”.

Algo parecido ocorreu na oficina no C.E.E. 01 de Taguatinga. Após a apresentação, ao conversar com meus alunos, eles finalmente usaram o termo “fazer teatro”, até o presente momento por mais que eu explicitasse que aquelas eram aulas de teatro, ainda não os tinha convencido. Acredito que eles precisavam da experiência de apresentar para o resto da escola para que tivessem essa assimilação. A empolgação e felicidade deles depois da cena era contagiante. Provando mais uma vez para mim o quão importante foi o momento para a plenitude daquela vivência.

Com essa experiência, pude ver na prática, concordando com Gama, que

o caminho para uma experiência teatral rica e viva pode estar também contida na perspectiva e na criação de um produto teatral (...) Não se trata de optar pela primazia do processo em detrimento do produto ou vice-versa, e sim pela escolha de métodos que favoreçam a construção do conhecimento teatral dentro de parâmetros educacionais claros, participativos e criativos. (GAMA, 2002:269)

Percebi que o ponto positivo de realizar alguns jogos e exercícios visando o trabalho em cena, é que torna-se notável a evolução dos alunos em relação aos aspectos cênicos trabalhados. Pois existe o parâmetro de comparação entre o antes e o depois.

A partir das observações, acima relatadas reconheço a grande importância e necessidade da adaptação também no que se refere aos objetos de estudo. Cometi o erro de a princípio, estabelecer os objetivos da oficina levando em consideração apenas as minhas e expectativas diante da proposta de ensino. Vejo agora que os objetivos de uma oficina de teatro devem ser estabelecidos a partir da consideração dos anseios e demandas do grupo.

A experiência que vivi com estes alunos, acima de qualquer outra coisa foi um momento de grande aprendizagem. Ser flexível fez com que eu conseguisse me abrir para uma nova relação de interação social com o meu próximo e também com a docência.

Para mim, um dos pontos mais importantes nesta oficina foi a troca de experiências, com os outros professores e com os alunos. Troca esta que só se tornou possível a partir do momento em que sai da minha zona de conforto, o planejamento, e me deixei permear pela opinião de quem comigo trabalhava.

Vi que as pessoas portadoras de necessidades especiais devem ser consideradas como indivíduos que além de terem dificuldades e limitações pessoais, também têm uma gama infinita de possibilidades e

suas incapacidades estão diretamente relacionadas às condições de inserção oferecidas por seu meio ambiente. Assim sendo, as condições propiciadas pelo contexto e que esse sujeito vive passam a ter um peso fundamental em seu processo de adaptação, podendo contribuir tanto para o abrandamento, quanto para o agravamento de suas dificuldades, incapacidades ou inaptações. As causas da situação de inaptidão, portanto, não são mais procuradas no indivíduo e justificadas por suas características pessoais, o foco desloca-se para o processo interacional dele com o seu meio ambiente. (DECHICHI, 2008:196)

Estes alunos experienciaram um processo até então desconhecido para eles, colocaram à prova as suas capacidades e provaram que são capazes. Nós, profissionais da educação, somos responsáveis pelo intermédio deles com a linguagem e com os aprendizados que levam para a vida, a partir da linguagem cênica puderam também ter contato com uma expressividade corporal mais livre para a criação e o relacionamento com o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não consegui realizar tudo o que me propus no momento em que planejei esta oficina, aonde queria possibilitar aos alunos o reconhecimento de si mesmos no espaço cênico e social, a interação grupal, alguns aspectos básicos do fazer teatral – tais como atuação, cenário, figurino e sonoplastia – e reconhecimento dos aspectos intelectuais, físicos e intuitivos destes.

No entanto estou muito satisfeita com o resultado obtido. Aprendi com este processo que quase sempre o que planejamos não é o que realmente vai acontecer, mais importante que é levar em consideração as pessoas com as quais se está trabalhando. Prestar atenção aos detalhes e sutilezas que sugerem o caminho pelo qual devemos seguir.

Consegui introduzir e fazer com que os alunos percebessem alguns conceitos como foco, ritmo, câmera lenta, percepção espacial, personagem, objetos imaginários, interação e trabalho em grupo entre outros conceitos que ficam intrínsecos aos já citados. Lidar com as demandas da turma trouxe outras experiências de resultado que não seriam possíveis se não tivesse me dado a oportunidade de me abrir à opinião dos outros profissionais que atuaram comigo. Percebi neste alunos a mudança não só em cena, mas também em seus cotidianos.

Durante o período em que estive no Centro de Ensino Especial 01 de Taguatinga me deparei com situações nunca imaginadas, tive que pensar e agir rápido. Assim é lidar com pessoas, se adequar e levar em consideração a realidade de cada um dos alunos ali presentes foi de fundamental importância para o sucesso desta oficina. Nisso acredito ter alcançado o objetivo geral ao qual me propus: possibilitar ao estudante portador de necessidades especiais o conhecimento dos elementos básicos da linguagem teatral, através dos conhecimentos por mim adquiridos no curso de Artes Cênicas.

No início deste trabalho levantei um questionamento sobre qual seria o papel do arte-educador dentro do ambiente de ensino especial e como se daria o processo de ensino aprendizagem. Educar, conscientizar e aprender. Acredito serem estes os papéis do professor. Ajudar no desenvolvimento dos alunos ali presentes, fazendo da sala de aula além de um ambiente de aprendizado da linguagem, um ambiente também de construção social.

Acredito que partir da aprendizagem torna-se possível revolucionar a si mesmo como professor e a suscitar no aluno a motivação pelo conhecimento consciente, fazê-lo crer que através da interação de si com o outro é possível gerar mudanças positivas e produtivas para a coletividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 13ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

_____. **Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas**. 9ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

BONFITTO, Matteo. **O ator compositor**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL Lei nº 9.394 de 20/12/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília/DF. Diário Oficial da União, nº 248, de 23/12/1996.

CABRAL, Beatriz A.V. Avaliação em Teatro: implicações, problemas e possibilidades. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 2, n. 1, pag. 213-220. 2002.

CORADESQUI, G., RODRIGUES, ANDRADE, J. O desafio da formação continuada em teatro: uma proposta In **Teatro na Escola: experiências e olhares**. Brasília: Fundação Athos Bulcão, 2010. pp. 31- 44.

DECHICHI, Claudia; SILVA, Lázara C. e colaboradores. **A inclusão Escolar e educação Especial: teoria e prática na diversidade**. Uberlândia: EDUFU, 2008.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

DISTRITO FEDERAL (Brasil) Secretaria do Estado de educação. **Site do Centro de Ensino Especial 01 de Taguatinga**. Disponível em: <http://sites.google.com/site/cee01tag/> . Acesso em: 1 de julho de 2011.

GAMA, Joaquim. Produto ou processo: em qual deles estará a primazia? **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 2, n. 1, 2002, pp. 264-259.

KOUDELA, Ingrid. Prefácio In SPOLIN, Viola **O Jogo Teatral no livro do Diretor**. Tradução: Ingrid Koudela e Eduardo Amos. 2ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ROMANO, Lúcia. **O teatro do corpo manifesto: teatro físico**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SACKS, Oliver. **Um antropólogo em Marte**: sete histórias paradoxais. Tradução: Bernardo Carvalho. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SANTOS, Albertina Brasil (coord.). **Estratégias e orientações sobre artes – Respondendo com Arte às necessidades especiais**. Brasília: MEC, 2002.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução: Ingrid Dormien Koudela, Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva: Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1979.

_____. **Jogos teatrais na sala de aula – um manual para o professor**. Tradução: Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2008.