

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES  
CÊNICAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS

Patricia Mesquita Viana de Faria

**ERA UMA VEZ UM AMOR ESPECIAL:  
UM DELICADO PROCESSO PEDAGÓGICO DE ENSINO  
DE TEATRO PARA ALUNOS COM NECESSIDADES  
EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Orientador Professor Doutor Adilson Florentino

Rio de Janeiro

2015

**ERA UMA VEZ UM AMOR ESPECIAL:  
UM DELICADO PROCESSO PEDAGÓGICO DE ENSINO  
DE TEATRO PARA ALUNOS COM NECESSIDADES  
EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Por Patricia Mesquita Viana de Faria

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas da UNIRIO como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Cênicas sob a orientação do Professor Doutor Adilson Florentino.

(Página do verso da anterior, com classificação CDD  
e carimbo da biblioteca da UNI-RIO)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO

Centro de Letras e Artes – CLA

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas – PPGEAC

**“Era uma vez um amor especial: um delicado processo pedagógico de ensino de teatro para alunos com necessidades educacionais especiais.”**

Por

**PATRICIA MESQUITA VIANA DE FARIA**

Dissertação de Mestrado

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Adilson Florentino – Orientador

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marina Henriques Coutinho (UNI-RIO)

---

Prof. Dr. Narciso Telles (UFU)

---

Prof<sup>ª</sup>. Ma. Liliane Mundim (UNI-RIO)

Conceito: \_\_\_\_\_

Rio de Janeiro, RJ, em 22 de junho de 2015

## **Dedicatória**

Para Denise: um ser elevado a quem chamo de mãe;

Para Fernando: minha outra metade nessa vida;

Para meus filhos Vitor e Caio: por me ensinarem o amor incondicional e a ser uma pessoa melhor;

Para minha prima Adriana (*in memoriam*) e meu sobrinho Pedro:

por serem jovens mais que especiais, que ensinaram e ensinam a minha família, a acreditar na importância da fé e na ideia de que todos nós estamos de passagem neste planeta com uma missão, e de que devemos contribuir para iluminá-lo, sempre lembrando de agradecer.

## **Agradecimentos**

Agradeço ao meu orientador pelo incentivo para desenvolver minha pesquisa com relação ao meu trabalho com os queridos alunos especiais, e pela luz inicial que me forneceu sobre o caminho teórico a seguir;

Agradeço ao Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas, Prof.Dr.Paulo Merisio, e a todo o corpo docente, por todas as dicas e trocas de experiências, e à secretária Jéssica, pelo apoio e auxílio nas questões burocráticas de minha trajetória no PPGEAC;

Agradeço aos queridos ex-professores e colegas, Luciano Maia e Liliane Mundim, pelo privilégio de tê-los tido em minha banca de qualificação e por suas delicadas, generosas e preciosas observações, em prol de meu aprofundamento e crescimento, como pesquisadora e profissional;

Agradeço aos professores de Educação Física dos Espaços de Educação Especial do CAP-ISERJ, Rafael e Lívia, pela permanente parceria interdisciplinar e apoio durante todo o meu trabalho com os nossos queridos alunos especiais, e aos demais professores e estagiários que também se envolveram e auxiliaram na realização da peça: “Era uma vez um amor especial”;

Agradeço aos amigos Emerson Marques (empresa de aluguel de material teatral - “Ao Mundo Teatral”), David Israel (empresa de iluminação teatral), e Ruan Ottoni (ex-aluno meu do Grupo de Teatro do ISERJ), pelo apoio permanente, sem o qual, não teria conseguido realizar a peça: “Era uma vez um amor especial”;

Agradeço à psicóloga Simone, integrante do Setor de Inclusão do ISERJ, que foi extremamente generosa em me fornecer o embasamento necessário sobre as deficiências e/ou transtornos presentes em nossos alunos;

Agradeço à colega de turma de mestrado e amiga, Rennata Feitosa, pelas referências fornecidas de coração e que ajudaram demais a minha pesquisa teórica, e pela grande amizade que aflorou entre nós;

Agradeço à professora de teatro e cenógrafa, Carla Vaz, pelo apoio e força que sempre me deu, configurando-se não só como uma grande amiga, mas como mais uma irmã querida;

Agradeço a todos os meus queridos alunos especiais – aqueles já distantes, os quais não encontro mais, da E. E. M. Rotary Club, rogando que estejam bem e felizes, pois me deram o privilégio de através de nossa convivência, iniciar meu aprendizado no ensino especial;

Agradeço aos meus queridos alunos especiais dos Espaços de Educação Especial do CAP-ISERJ, que ainda tenho o privilégio de conviver, e que tanto vem me ensinando nestes últimos quatro anos; e principalmente às suas famílias, pelo entendimento e valorização com relação ao ensino de teatro e em particular, ao meu trabalho com seus filhos;

Agradeço à toda a minha família, que sempre foi minha base segura, sem a qual eu não herdaria toda a honestidade, humildade, transparência, sinceridade e amor, valores que procuro ter em todos os âmbitos de minha vida, e para com todas as pessoas que já convivi, e ainda convivo nesta existência;

E em especial à minha mãe Denise, por ser a pessoa mais iluminada, simples e humilde que já conheci, a minha melhor amiga e fã;

Ao meu marido, namorado, confidente, amante, amigo, companheiro, que me acompanha há vinte e oito anos;

E finalmente, aos meus filhos Vitor e Caio, que apesar de suas poucas idades, entenderam a ausência materna em muitos momentos do ano que passou, e nesse ano de 2015, e são a luz de minha vida, nessa minha atual missão neste planeta.

## **Resumo**

A presente pesquisa discute a importância do ensino de teatro, para a relação desenvolvimento-aprendizagem de jovens e adultos especiais, que apresentam: deficiência física, sensorial ou intelectual, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, ou deficiência múltipla; baseada na experiência de trabalho da autora, em duas escolas públicas especiais do Município do Rio de Janeiro: Escola Especial Municipal Rotary Club e Espaços de Educação Especial do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – CAp/ISERJ, e através da exemplificação de um delicado processo pedagógico, que resultou na montagem: "Era uma vez um amor especial", confirma a importância do ensino de teatro como germinador das potencialidades dos alunos, e propõe uma metodologia de ensino de teatro com alunos especiais.



## **Abstract**

The investigation discusses to be important the learning of the theater to relation development-learn for the specials youngsters and the adults (partially sighted, hearing impairment, intellectual disability, varied syndromes, global disorder of development and multiples disabilities). The discussion is based on the work experience on two schools of Special Education, in the city of Rio de Janeiro: Special School Municipal Rotary Club and Special School of CAP-ISERJ. Through building of methodology of the learning of the theater, converges to the development of the practice from theatre's assemblage: "Once upon a time a special love", suggests the possible the utilization of theatrical pedagogy like a catalyst underbelly growing in students with multiple disabled.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 O ENSINO DE TEATRO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	20
1.1 Os alunos especiais – Como estão inseridos neste contexto?	21
1.2 As escolas especiais – Ainda uma necessidade	25
1.3 Um currículo inclusivo	29
1.4 As formas de avaliação - Todos os alunos são únicos	33
1.5 A inclusão vai muito além dos muros da escola	35
2 TEATRO E EDUCAÇÃO ESPECIAL – ABRE-SE O PANO	38
2.1 Refletindo sobre a relação aprendizagem-desenvolvimento – Um link entre a teoria e a prática pedagógica	39
2.1.1 Articulando as ideias de Piaget, Vygotsky e Paulo Freire com a aprendizagem de uma escola inclusiva	40
2.1.2 Papeis do professor e seus diferentes “olhares”	46
2.1.3 A importância do afeto e da ludicidade	52
2.2 O processo de ensino-aprendizagem do teatro e sua inserção no ensino especial	55
2.2.1 O teatro na educação – Sua importância como forma de conhecimento e suas abordagens pedagógicas	57
2.2.2 O jogo dramático / drama – O teatro construindo um caminho “especial”	60
2.2.3 Uma proposta metodológica de ensino de teatro na escola regular– Tensões e interseções com o ensino especial	72
3 O ENSINO DE TEATRO NOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO CAP-ISERJ: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS ESPECIAIS JOVENS E ADULTOS	76

3.1 A cena das diferenças e o jogo da diversidade	77
3.2 Era uma vez um amor especial – De um delicado processo pedagógico, surge uma prática de montagem	80
3.3 Avaliando a experiência teatral no ensino especial	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	107
ANEXO I: RELATORIO DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DO ALUNO (Espaços de Educação Especial do CAp/ISERJ) - DISCIPLINA ARTES CÊNICAS	112
ANEXO II: TEXTO DA PEÇA: “ERA UMA VEZ UM AMOR ESPECIAL”	114
ANEXO III: DVD DA APRESENTAÇÃO DA PEÇA: “ERA UMA VEZ UM AMOR ESPECIAL”	125

## INTRODUÇÃO

*“Entrei em um grande prédio de cimento, sem cor, sem móveis, e com apenas uma escada que levava a outro patamar dessa construção. Ao final dessa escada, havia uma pequena rua e do outro lado, em frente, um outro prédio bem maior, no qual um segurança na entrada, regulava o acesso entre o mundo exterior, e aquele outro lugar – frio, branco, vazio e com um cheiro estranho, desconhecido.*

*Ao subir um elevador todo metálico, cheguei em uma ampla sala, onde eu e meus amigos éramos aguardados pelas crianças que moravam temporariamente naquele lugar .*

*Eu acreditava que elas seriam como eu.*

*Mas, não eram.*

*Muitas estavam completamente sem cabelo ou com alguma parte de seu corpo engessada, ou ainda, tinham suportes de metal ao seu lado, de onde pendiam os soros que nutriam seus frágeis corpos.*

*Mesmo assim, esperavam ansiosamente e agitadas o que estava prestes a ocorrer.*

*Eu, juntamente com várias outras crianças, e alguns adultos começamos então, uma apresentação de cenas musicais, que compunham o espetáculo de nosso grupo de teatro.*

*A sala naquele momento parecia mágica: as crianças dançando e vibrando com nossas músicas enquanto ao mesmo tempo, canalizávamos nossa energia totalmente para elas.*

*Aquela sala, por talvez uma hora, tornou-se um mundo de sons, cores, alegria e esperança.*

*Não fazia parte daquele local frio, branco e de cheiro diferente, que era o Hospital Jesus - um hospital especializado no tratamento de crianças.*

*Após a apresentação fomos itinerantes pelo hospital, visitar e levar esse outro mundo de cores e alegria, às crianças que não podiam sair de seus leitos.*

*Aos poucos fui percebendo que eram crianças sim, mas não exatamente como eu, como havia pensado anteriormente, ao chegar.*

*Crianças com várias partes de seus corpos operadas, que não podiam se mexer, muitos nenéns ligados aos aparelhos e soro, e principalmente – e o que mais me chamou a atenção, crianças “diferentes”, em sua forma física, ou no jeito de falar (e não falar); principalmente na Unidade de Terapia Intensiva (UTI).*

*Lá, pude ver de perto imagens grotescas, que na época, só apareciam em telejornais, e que raramente eram vistas pelas crianças em casa.*

*Crianças que haviam nascido com seus corpos colados e com cabeças maiores do que o normal, nenéns infinitamente menores do que o esperado para sua idade e demais jovens ligados aos mais variados aparelhos.*

*Não retrocedi. Não me intimidei. Não desanimei. Não me indignei. Apenas continuei.*

*A tarefa do grupo de qual fazia parte, era levar o belo, através da Arte.*

*Continuei então meu percurso pela UTI, de forma mais singela e calma, pois aquele local era muito mais limitado e silencioso que os demais.*

*O silêncio sepulcral daquele espaço era cortado apenas, pelos ruídos irritantes das máquinas, ligadas aos corpos deitados nas camas e incubadoras.*

*Nossas músicas soavam quase como cantigas de ninar, e mesmo assim, mantínhamos nossa energia e otimismo, perante aquele quadro tão sinistro diante de nós.*

*Apesar de tantas distorções, tanta tristeza e sofrimento, eles não nos transmitiam isso; e nem nós a eles.*

*Foi uma troca. Troca de emoções, de sentimentos, de generosidade, de gratidão.*

*Eles não eram crianças iguais a mim realmente, mas na aparência.*

*Todos nós éramos crianças naquele local, naquele momento.*

*Foi uma experiência inesquecível.”*

Essa experiência – hoje uma lembrança, marcou o início de uma trajetória de vida que perdura até hoje.

Lembranças.

Memórias de nossas experiências.

Essas experiências foram conduzindo inconscientemente meu caminho profissional; e mais especificamente, minha escolha de lecionar teatro para crianças, jovens e adultos especiais.

Por confluência do “destino” em minha família surgiram posteriormente a essas lembranças, duas crianças especiais.

A primeira nasceu com uma síndrome rara – *Esclerose Tuberosa*, viveu por dezessete anos, e já “partiu” há dois anos. A segunda criança é um menino que se tornou especial, por ocasião de um acidente em uma piscina, após seus três primeiros anos de vida normais, e que possui atualmente dezesseis anos.

Além dessas “coincidências” que reforçaram minha intenção em continuar levando o belo através do teatro, para as crianças, jovens e adultos especiais, meu filho mais velho, também demonstrou uma síndrome – *Tourette*, que ainda persiste de forma branda, pois não há cura ainda, apenas controle.

Como em minha lembrança de quase trinta anos atrás, citada acima, o sentimento que carrego é o mesmo.

Não sou mais uma criança, mas o sentimento com o qual me confrontei naquele hospital infantil, ainda persiste, e posso dizer que todos nós, apesar da forma física e da forma de se relacionar e de se expressar, somos iguais em sonhos, esperanças e merecedores do mesmo respeito.

Dedico esta pesquisa a todas as crianças, jovens e adultos, que conheci apresentando a arte do teatro, nos muitos hospitais, orfanatos, abrigos, fundações e casas de repouso, pelos quais passei minha infância e adolescência indo visitar.

Dedico também a todas as crianças de minha família; pois todas são especiais, à sua maneira.

Apreendi muito mais do que transmiti, na minha infância e adolescência.

Ainda sinto dessa forma.

Aprendo muito mais do que ensino, no meu dia a dia de aula com meus alunos; principalmente, com os alunos especiais.

Procuro mais ouvir do que falar.

Ter a humildade de aprender, e não, considerar-me a detentora do saber.

Sábio, o poeta Rubem Alves, que escreveu:

*“O ato de ouvir exige humildade de quem ouve.*

*E a humildade está nisso: saber não com a cabeça, mas com o coração,*

*Que é possível que o outro veja mundos que nós não vemos.”*

A experiências citada acima, além de muitas outras com este contexto, e meu tempo de ensino da disciplina Artes Cênicas<sup>1</sup>, para alunos com necessidades especiais, nos períodos em que trabalhei e ainda trabalho, em escolas da rede pública, específicas para este tipo de alunado, no Município do Rio de Janeiro (Escola Especial Municipal

---

<sup>1</sup> Na rede pública de ensino municipal do Rio de Janeiro e na rede FAETEC, a linguagem teatral é ministrada através da disciplina “artes cênicas”. Como minha formação é em teatro, troco toda vez que se faz necessário, o termo: “ensino de artes cênicas” por: “ensino de teatro”.

Rotary Club<sup>2</sup> e Espaços de Educação Especial do CAP-ISERJ/FAETEC<sup>3</sup>); me motivaram a escrever a dissertação de mestrado, sobre o ensino de Teatro para esses alunos, que possuem alguma deficiência (ou várias associadas) e síndromes diversas.

Refletindo sobre as políticas públicas educacionais, que vem sendo construídas em nosso país, na qual vem se apostando nas escolas de tempo integral, o ensino de arte e das demais linguagens constituem alicerces primordiais para o total desenvolvimento do aluno, e principalmente, do aluno com necessidades especiais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)<sup>4</sup>, também apostaram no ensino das Artes como meio de transformação individual e social, dividindo as mesmas em quatro grandes áreas: Teatro, Dança, Música e Artes Visuais.

Segundo o texto dos PCNs, uma vez que os trabalhos de arte falam de problemas sociais e políticos, de relações humanas, de sonhos, medos e dúvidas, documentam fatos históricos e manifestações culturais etc., estão inseridos no conteúdo dos temas transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual, Trabalho e Consumo).

A visão multidisciplinar que vem sendo construída na Educação, também deve igualmente contemplar os alunos com necessidades educacionais especiais que estão inseridos nas escolas regulares, e principalmente, aqueles que estudam nas escolas especiais.

Trabalhar com o ensino de Teatro sempre foi, e sempre será um desafio - principalmente no ensino especial; pois há muito pouco material teórico-metodológico, e as pesquisas na área, assim como as proposições de currículo, mesmo no ensino regular, ainda são poucas, tornando o trabalho do professor de Artes Cênicas, uma permanente criação, como uma “colcha de retalhos”, que vai sendo costurada e modificada, de acordo com a soma de todas as experiências (boas e mal sucedidas) de planejamento do professor, constituindo assim, o repertório de conteúdos trabalhados pelo mesmo, de acordo com as suas linhas de pensamento e com as trocas de saberes com os alunos.

Esse estudo pretende somar-se aos existentes na área, sobre métodos e planejamentos em Teatro, no campo da educação especial, constituindo mais uma fonte para os futuros professores de Artes Cênicas e educadores em geral, tanto da rede

---

<sup>2</sup> Uma das dez escolas de Educação Especial da Rede Municipal da Prefeitura do Rio de Janeiro. Localiza-se no Bairro da Ilha do Governador, e atende a alunos de diversas realidades e classes sociais. A faixa etária atendida compreende desde a Pré-escola (a partir dos 3 anos e meio), até a fase adulta (não há terminalidade nas escolas especiais públicas).

<sup>3</sup> Os espaços de Educação Especial do CAP-ISERJ configuram uma escola especial, formada a partir da junção de duas escolas especiais estaduais (uma somente de alunos surdos e outra de alunos com múltiplas deficiências), que foram absorvidas pelo Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro/FAETEC, em 2011. Localiza-se no bairro da Praça da Bandeira, no município do Rio de Janeiro, e atende alunos de várias realidades e classes sociais diferentes (principalmente classe média). É uma escola de jovens e adultos especiais, sem terminalidade.

<sup>4</sup> Os PCNs são referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular, elaborado pelo antigo Ministério da Educação e do Desporto, em 1997.

pública de ensino, quanto da rede particular, que por ventura, tenham alunos especiais<sup>5</sup> incluídos, ou que por opção, trabalhem com alunos que apresentem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, ou altas habilidades, inseridos em classes regulares, ou em escolas especiais.

Pretende-se também, reforçar a valorização e reconhecimento de nossos alunos especiais, como cidadãos presentes e ativos em nossa sociedade; e constatar suas habilidades e potencialidades também, através da linguagem teatral, que age como um dispositivo nesse sentido.

Os objetivos seguidos por mim, e que acredito serem os mesmos dos demais colegas de artes cênicas, ao trabalhar com a linguagem teatral, são diferentes na escola regular e em escolas especiais.

Nas escolas regulares (públicas e privadas), os objetivos principais do ensino da linguagem teatral, sob a ótica do Teatro-Educação, são: promover o autoconhecimento e desenvolvimento sensório-motor de cada aluno, estimular a análise crítica perante os signos sociais estabelecidos e favorecer a abertura de seus horizontes culturais; sempre através do intercâmbio com as demais áreas do conhecimento.

Na escola especial, o grande objetivo, segundo a minha visão, é promover a expressão criativa, a abstração dos alunos e a apreensão da realidade; ou seja, estabelecer uma ponte para o mundo real, concreto, do dia-a-dia; além de promover o aumento da autoestima, e auxiliar a conscientização, sobre seus papéis como cidadãos integrantes e ativos da nossa sociedade.

Não há mais espaço para um ensino autoritário, ou de modelos que não levem em conta o desenvolvimento da criatividade e inteligência, desde a mais tenra infância até a idade adulta, principalmente em se tratando de escolas especiais, cujo leque de possibilidades de caminhos educacionais é tão amplo e necessário, mas ainda muito pouco explorado.

Dessa forma, ao se refletir sobre os objetivos gerais do ensino de teatro especificamente, com os alunos especiais, e vivenciar as tentativas de propostas metodológicas, e as respostas dos alunos às mesmas, surgiram algumas questões que originaram esta pesquisa. São elas:

- a) Como se dá a articulação entre os campos da Educação especial e do Teatro no processo de ensino para estudantes com múltiplas deficiências<sup>6</sup>?

---

<sup>5</sup> Atualmente, para os alunos que apresentam: deficiências físicas ou sensoriais, transtornos globais do desenvolvimento, ou altas habilidades, usa-se o termo: alunos com necessidades educacionais especiais. (vide definição completa no capítulo 1, subcapítulo 1.1) Optei por utilizar na presente dissertação, a antiga definição: alunos especiais, por acreditar que a mesma é mais abrangente, e em hipótese alguma, com finalidade depreciativa, muito pelo contrário.

<sup>6</sup> Consideram-se “múltiplas deficiências”, quando o indivíduo apresenta duas ou mais deficiências, ou uma deficiência aliada a um transtorno, ou a uma superdotação. (vide Capítulo 1, subcapítulo 1.1)



- b) Quais as possibilidades metodológicas utilizados no processo de ensino-aprendizagem destes estudantes?
- c) Até que ponto há uma otimização do rendimento e desenvolvimento destes estudantes, no contexto escolar?

Estas indagações surgiram, através de reflexões acerca de experiências práticas com o ensino de Teatro, para os alunos inseridos em escolas especiais da rede pública de educação, no município do Rio de Janeiro; e dessa maneira, acarretaram uma releitura de minha própria experiência, de meus procedimentos teórico-metodológicos e da análise de resultados e ganhos obtidos, durante e após o processo.

Assim sendo, os objetivos da presente dissertação, ficaram assim definidos:

- Discutir a aplicabilidade da pedagogia teatral com alunos especiais;
- Apresentar uma proposta metodológica realizada com estes alunos em questão, que gerou um processo de prática de montagem;
- Analisar a contribuição do ensino de Teatro como um dispositivo de aprendizagem-desenvolvimento dos alunos especiais;

Com o intuito de se alcançar os objetivos propostos, iniciei o desenvolvimento da presente dissertação, primeiramente discorrendo sobre a educação inclusiva, do ponto de vista das atuais políticas públicas, apresentando e questionando as regras e definições que dizem respeito a esse tema, e à “inclusão” do ensino de teatro dentro do mesmo.

Considerarei importante me aprofundar sobre os conceitos e propostas atuais de inclusão na educação, pois é necessário entender o contexto no qual meus alunos com necessidades educacionais vivem nas escolas especiais e em suas próprias vidas, nessa nossa sociedade atual, onde não há ainda, uma verdadeira igualdade de direitos e oportunidades educacionais para todos, nem um ambiente educacional, verdadeiramente ideal.

Posteriormente, refleti sobre as teorias que remetem à aprendizagem, como as de Piaget<sup>7</sup> e as de Vygotsky<sup>8</sup> (sob a ótica interacionista), visando estabelecer que esta última corrente sustenta melhor, a importância do ensino de teatro no ensino especial.

Além disso, procurei estabelecer as ligações entre a abordagem de Vygotsky sobre a valorização das potencialidades de pessoas especiais, com a visão de Paulo Freire<sup>9</sup>

---

<sup>7</sup> *Sir Jean William Fritz Piaget* (1896-1980) foi um epistemólogo suíço, considerado um dos mais importantes pensadores do século XX. (Fonte: pt.wikipedia.org)

<sup>8</sup> *Lev Semenitch Vygotsky* (1896-1934), foi um cientista bielorrusso. Pensador importante em sua área e época, foi pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida. (Fonte: pt.wikipedia.org)

<sup>9</sup> *Paulo Reglus Neves Freire* (Recife, 19 de setembro de 1921 — São Paulo, 2 de maio de 1997) foi um educador, pedagogo e filósofo brasileiro. É Patrono da Educação Brasileira.. (Fonte: pt.wikipedia.org)

sobre a relação de mão dupla de saberes do professor-aluno, que gera uma releitura de mundo, verdadeiramente democrática e humilde.

Essa humildade preconizada por Freire, não pode existir, sem que haja afeto na relação professor- aluno, pois sempre somos atraídos por quem ama ensinar e respeita a criatividade e os saberes dos educandos, entendendo-os como uma via de “trocas”, e não de uma única mão (a do “detentor do saber”, como postulado ainda ao professor).

Constata-se que para que essa “troca” preconizada por Freire ocorra verdadeiramente, é preciso haver “tempo”. Um tempo diferente do cronológico, no qual há um olhar livre de preconceitos, que pode propiciar a ocorrência de uma “experiência”, comentada através da visão apaixonante de Jorge Larossa Bondia<sup>10</sup>.

Ao iniciar as reflexões sobre o teatro no ensino especial, lembro e ressalto que a aceitação da linguagem teatral como forma de conhecimento, é relativamente recente, mas que sua inserção no ensino formal escolar, foi de extrema importância para o estudo do teatro na educação, como gerador de potencialidades, e não só, como um instrumento utilizado pelas demais áreas do saber.

Todo o meu trabalho com a pedagogia teatral é embasado pelas proposições de Peter Slade<sup>11</sup> (Jogo dramático) e Beatriz Cabral<sup>12</sup> (Drama), além de perpassar por autores que tratam de jogo teatral, como Viola Spolin<sup>13</sup>.

Posteriormente, é discutida a realização dos jogos dramáticos e teatrais pelos alunos especiais, analisando as tensões e interseções, com relação à forma utilizada com os alunos das escolas regulares; explicitando quais os caminhos seguidos, interferências em currículo e adaptações que se fizeram necessárias .

Todas as reflexões anteriores culminam na apresentação de um processo de trabalho prático mais recente: as aulas de Artes Cênicas, na grade curricular, para os alunos dos Espaços de Educação Especial do CAP-ISERJ.

A partir da contextualização do referido alunado especial e das formas e procedimentos utilizados nas aulas de teatro – acertos e erros, é apresentado um processo pedagógico, que foi sendo criado por mim, com base na metodologia que fui realizando e aperfeiçoando em escolas regulares, ao longo de minha trajetória como professora de teatro, nas redes de educação pública e privada.

---

<sup>10</sup> *Jorge Larrosa Bondia* é professor titular de teoria e história da educação na Universidade de Barcelona, doutor em pedagogia e fez estudos de pós-doutorado na Universidade de Londres e na Sorbonne (Paris). (Fonte: [www.revistaeducacao.uol.com.br](http://www.revistaeducacao.uol.com.br))

<sup>11</sup> *Peter Slade Hampshire*, (1912 - 2004), foi um escritor e dramaterapeuta inglês e um dos pioneiros no estudo do teatro para crianças.(Fonte: pt.wikipedia.org)

<sup>12</sup> *Beatriz Cabral* (conhecida também como Biange) é uma artista e educadora, que trouxe para o Brasil o Drama – método de ensino de teatro, que foi criado em países anglo-saxões.

<sup>13</sup> *Viola Spolin* (1906-1994) foi autora e diretora de teatro, é considerada por muitos como a avó norte-americana do teatro improvisacional.(Fonte: pt.wikipedia.org)

Esse processo gerou uma prática de montagem, no ano de 2013, que foi toda construída em conjunto com os alunos especiais, baseada no tema norteador – centenário de Vinícius de Moraes, intitulada: “Era uma vez um amor especial”.

A prática de montagem: “Era uma vez um amor especial” então é analisada, e assim, as conquistas e obstáculos são discutidos, sempre com vistas à relação: aprendizagem-desenvolvimento e à questão da inclusão, via o ensino de Teatro.

Nas considerações finais constato e defendo, que seja numa escola especial, ou inseridos na escola regular, nossos alunos especiais merecem nosso respeito ao serem incorporados nos projetos pedagógicos do grupo ou de participarem de projetos específicos, que levem em conta suas especificidades, mas que tenha a visão de promover o desenvolvimento de cada um e a integração do todo.

Ao enxergarmos nossos alunos especiais, como seres com potencial, e ao quebrarmos a relação dicotômica de professor-aluno, entramos em um processo de leitura e de releitura de mundo, verdadeiramente democrático e humilde, como nos propunha Paulo Freire.

Assim como pensavam Freire e Vygotsky, corroboro que o respeito ao saber do outro é crucial, e que a leitura de mundo é uma construção coletiva, feita da multiplicidade das visões daqueles que nele vivem; compreendendo seus papéis nesse mundo e sendo inseridos historicamente.

Durante os quase quatro anos em que atuo nos Espaços de Educação Especial do CAp-ISERJ, com jovens e adultos especiais, venho comprovando como o desenvolvimento dos mesmos constitui um processo, que pode ser mais potencializado, com a oferta cultural apresentada com o ensino de Teatro.

Na área de Arte, e mais especificamente no ensino de Teatro, é possível sim, adaptar a pedagogia teatral de forma a atender e se tornar próxima dos alunos especiais (sejam portadores de alguma deficiência física ou intelectual, de algum transtorno, superdotação, ou de múltiplas deficiências).

No caso do ensino de Artes Cênicas para os alunos com múltiplas deficiências, por tudo o que venho testemunhando, o caminho mais coerente a ser seguido é o do Teatro na Educação, e que é possível e necessária, a manutenção da “via de mão dupla” preconizada por Freire; pois os resultados são surpreendentes e que não há a necessidade de se discutir uma possível (ou não) consciência estética por parte dos alunos especiais, pois eles são muito presentes e atuantes no processo de criação dos trabalhos cênicos, muitas das vezes, surpreendendo positivamente, e suas contribuições, desejos e desenvolvimentos, confluem para o efetivo sucesso do resultado.

## **CAPÍTULO 1**

# **O ENSINO DE TEATRO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

*Quem é possuído pela esperança  
fica grávido de futuros.*

Rubem Alves

## 1.1 Os alunos especiais – Como estão inseridos neste contexto?

*“O paradigma da inclusão, caracteriza-se por um processo no qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiências e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. É um processo bilateral no qual pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.”*

(Veríssimo, 2001)

O processo de inclusão da pessoa especial é um dos novos paradigmas da educação, e muito tem se falado sobre isso.

Uma inclusão social real, de crianças, jovens e adultos especiais, é vista ainda como um tabu, ou algo inatingível, por muitos; ou, de forma mais ignorante e ultrapassada, como algo que não deveria ocorrer.

Até bem pouco tempo, as condições especiais dos alunos eram razões para mantê-los apenas no seio familiar, vivenciando as mais variadas situações de aprendizagem, voltadas para as suas necessidades básicas. Entretanto, essa situação veio mudando, à medida que mais profissionais de educação e familiares foram tomando consciência da necessidade de haver um processo educativo mais abrangente e respeitoso, para estes alunos.

A proposta educacional de inclusão representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional ideal.

Pelo menos no campo das ideias e através de propostas práticas, a Escola vem tentando minimizar a grande lacuna entre o que se espera ver, e o que se vê ainda de discriminação social, com relação ao “diferente”.

Lógico que é uma perspectiva ainda em processo de pesquisa e experimentação, pois a realidade de nosso país é muito diversificada.

Mesmo nos grandes centros urbanos, esse ideal de escola totalmente inclusiva, ainda enfrenta enormes dificuldades práticas, operacionais e reações preconceituosas – ou excludentes, motivadas pela ignorância sobre o tema.

As ideias de inclusão e exclusão eram ligadas aos modelos de “seres humanos perfeitos ou normais”, contribuindo com o reforço da ideia de incapacidade ou anormalidade.

Com o passar do tempo, várias denominações foram sendo adotadas, visando minimizar o preconceito e a exclusão, como: excepcionais, deficientes, portadores de necessidades especiais e portadores de necessidades educacionais especiais. No entanto, constata-se que o problema é muito maior do que as nomenclaturas que são utilizadas em cada época. A nossa sociedade é impregnada por concepções e práticas, de um passado recente, no qual a segregação era privilegiada em detrimento da integração.

As políticas públicas educacionais nos últimos anos, produziram uma série de pareceres e normas que vieram tentando clarear esse tema, tão controverso e ainda socialmente obscuro. Essas políticas apontam para uma definição de prioridades no que se refere ao atendimento especializado a ser oferecido na escola para quem dele necessitar.

Nessa perspectiva, define como aluno de necessidades educacionais especiais aquele que “... *por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas*”.(Brasil, 1994), e classifica-os em três grupos distintos: com Altas Habilidades, com Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Deficiência – física, intelectual ou sensorial (já mencionados e analisados no subcapítulo 1.1).

Os alunos das escolas especiais da rede pública de educação, no município do Rio de Janeiro, nas quais estão inseridas as escolas citadas na presente dissertação – EEM. Rotary Club e Espaços de Educação Especial do CAP-ISERJ, são considerados indivíduos com necessidades educacionais especiais (NEE).

A expressão necessidades educacionais especiais refere-se a crianças, jovens e adultos, cujas necessidades provem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Logo, está associada às dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada às deficiências.

Essa expressão surgiu para evitar os efeitos negativos de antigas expressões que eram usadas no contexto da educação – excepcionais, deficientes, subnormais, incapazes, superdotados etc; e tem a finalidade de deslocar o foco dos problemas ou limites dos alunos, para as respostas educacionais que eles necessitam, evitando enfatizar as condições pessoais que possam atrapalhar na sua aprendizagem e escolarização.

Assim, é uma forma de reconhecer que muitos alunos, sejam ou não portadores de alguma deficiência, ou de habilidade superior aos demais, apresentam necessidades educacionais, que se transformam em especiais, quando exigem respostas singulares adequadas.

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Adaptações Curriculares / Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais*

*especiais* ( MEC/SEF/SEESP,1998), as características referentes às necessidades especiais dos alunos eram assim especificadas:

- 1) **Altas Habilidades** – notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer um dos aspectos isolados ou combinados.
  - aptidão acadêmica específica
  - pensamento criativo
  - capacidade de liderança
  - talento para artes
  - capacidade psicomotora
  
- 2) **Condutas Típicas** – manifestações de comportamentos típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado.
  
- 3) **Deficiência Auditiva** – perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido. Manifesta-se como:
  - **surdez leve / moderada** (até 70 decibéis) – com ou sem aparelho, não impede o indivíduo de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana.
  
  - **surdez severa / profunda** (acima de 70 decibéis) – impede o indivíduo de entender, com ou sem o aparelho, a voz humana, bem como adquirir naturalmente o código da língua oral.
  
- 4) **Deficiência Visual** – é a redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção ótica. Manifesta-se como:
  - **cegueira** – perda total ou resíduo mínimo, que leva o indivíduo a necessitar do método Braille como meio de leitura e escrita, além de outros equipamentos especiais.
  
  - **visão reduzida** – permite ao educando ler impressos, através do uso de recursos didáticos especiais.
  
- 5) **Deficiência Física** – variedade de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação geral motora ou da fala, como ocorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou ainda, de malformações congênicas ou adquiridas.
  
- 6) **Deficiência Mental** – funcionamento intelectual geral bem abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos:

- comunicação
- cuidados pessoais
- habilidades sociais
- desempenho na família e comunidade
- independência na locomoção
- saúde e segurança
- desempenho escolar
- lazer e trabalho

**7) Deficiência Múltipla** – é a associação do mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/ visual/ auditiva/ física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa.

Muitas destas definições acima foram sendo alteradas com o passar do tempo, e também as suas características, devido aos avanços dos estudos neurológicos e pedagógicos; e foram reestruturadas onze anos depois, com a “Resolução nº.4 de 2009 – Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica”.

De lá para cá, os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), que precisam de Atendimento Educacional Especializado (AEE), estão assim definidos:

*I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.*

*II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.*

*III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.”*

(Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.)

Todas as definições que foram descritas acima são adotadas para facilitar o trabalho educacional, mas o mais importante é dar valor, não às possíveis deficiências ou limitações a que estas estão agregadas, mas sim, às necessidades de aprendizagem e as respostas requeridas pelos nossos alunos na relação dinâmica do processo de ensino-aprendizagem.



## 1.2 As escolas especiais – Ainda uma necessidade

Segundo a *Resolução no. 4, de 2 de outubro de 2009* (Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção I, p.17, Art. 1º.), os alunos com necessidades educacionais especiais (conforme já detalhado no subcapítulo 2.1), devem ser matriculados nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), tem como função a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

O supracitado Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública compreende a antiga definição de escola especial, e segundo a resolução acima, deve fornecer o atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no contraturno da escola regular; salvo quando estes alunos apresentarem comprometimentos graves com relação às atividades da vida autônoma e requeiram adaptações curriculares muito significativas.

*“Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços da área de Saúde, Trabalho e Assistência Social.”*

(Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39 – 40)

A presente pesquisa trata do ensino de teatro para os alunos com necessidades educacionais especiais, inseridos em escolas especiais, que apresentam um quadro de múltiplas deficiências.

No caso das escolas especiais, o alunado apresenta dificuldades de aprendizagem decorrentes de deficiências intelectuais, psíquicas, sensoriais (surdez ou cegueira, cujo acesso à instrução não tenha sido possível, ou é incompleto por falta de condições adequadas de atender às suas deficiências), ou múltiplas (quando ocorre mais de uma associada); ou ainda, no caso de altas habilidades, cujas potencialidades em várias áreas de conhecimento, extrapolam o processo de aprendizagem correspondente à sua faixa etária.

Além disso, como não há terminalidade – faixa etária definida para o término do período escolar, muitos iniciaram sua escolarização ainda crianças, mas ainda permanecem nas escolas especiais, mesmo estando bem acima da idade escolar regular; sendo então considerados em várias delas, como alunos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Especial (EJA – especial).

Nesse quadro, a diversidade de comprometimentos gera uma grande necessidade de adaptações curriculares e flexibilização de conteúdos.

E mesmo em se tratando de alunos especiais inseridos na escola regular, há a necessidade de se pensar também em adaptações e formas alternativas de verificação de aprendizagem dos conteúdos.

Segundo Smith e Ryndak (1999), somente a proximidade entre os alunos com e sem necessidades especiais, não garante o seu desenvolvimento acadêmico.

A comunicação é a chave para o sucesso na escola, pois é o meio de interação entre os considerados “normais” e os especiais, e podem mostrar aos professores se os objetivos curriculares são ou não alcançados.

*“As deficiências de comunicação receptiva (compreensão) e expressiva (oral/escrita) tem um enorme impacto sobre a atuação de um aluno. Os resultados de avaliações formais e informais podem ser comprometidos porque um aluno pode ter capacidade limitada ou incapacidade para demonstrar a extensão do seu conhecimento ou de suas habilidades.”*

(Smith, Ryndak, 1999, p. 112)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) preconizam a atenção à diversidade da comunidade escolar e baseiam-se nesse pressuposto, de que realmente as adaptações curriculares podem atender as necessidades particulares de aprendizagem dos alunos. Eles consideram que a atenção à adversidade leva em conta não só as capacidades intelectuais dos alunos, mas também as suas motivações e interesses.

Segundo os PCNs de de Adaptações curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades de Educação Especiais -, o projeto pedagógico da escola, como ponto de referência para definir a prática escolar, deve orientar a operacionalização do currículo, como um recurso para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Para isto, consideram-se os seguintes aspectos:

- a atitude favorável da escola para diversificar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos;
- a identificação das necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação;
- a adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículo;

- a flexibilidade quanto à organização e ao funcionamento da escola, para atender à demanda diversificada dos alunos;
- a possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros, não convencionais, para favorecer o processo educacional (este item constitui uma boa defesa para a inserção ou manutenção da disciplina de teatro ou artes cênicas, na grade curricular).

Além de todas as proposições acima, quanto ao lado pedagógico, deve-se lembrar que a educação especial deve ser pautada em princípios éticos, políticos e estéticos, que devem assegurar aos alunos: dignidade humana, direito ao trabalho e inserção na vida social, reconhecimento e valorização de suas potencialidades e diferenças, e desenvolvimento para o exercício da cidadania.

Tudo o que foi colocado acima, ratifica o valor e a necessidade do ensino de teatro, uma vez que o mesmo potencializa a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, estimulando competências e habilidades, e também é pautado nos princípios éticos, políticos e estéticos solicitados pela educação especial, com vistas à inclusão verdadeira.

O grande objetivo da proposta de inclusão é a inserção de todos os alunos com necessidades educacionais especiais, na rede regular de ensino, mas conforme as análises acima, os questionamentos que existem sobre a necessidade da manutenção dos Centros de Atendimento especializado, caem por terra; pois a escola especial já é (ou deveria ser) preparada para receber os alunos com necessidades especiais.

Mantendo a visão de que todas as formas de escola devam ser inclusivas, que defendo que nos espaços de educação especial, os alunos estão sendo incluídos pedagogicamente e afetivamente, pois os mesmos abarcam casos muito severos de comprometimentos, que em muitos casos também são degenerativos; além de compreenderem a maior parte de adultos especiais, que por ventura não tiveram condições de acompanhar na infância e juventude, o ensino regular, e que por uma série de razões (os comprometimentos graves citados acima, medo familiar no acolhimento de seus filhos, em uma inserção tardia no ensino regular, ou algum tipo de trauma por inclusões mal sucedidas anteriormente).

Uma grande discussão sobre a inclusão atualmente, é também que durante muito tempo recorreu-se à definição de alunos como sendo especiais (e colocados nos citados atendimentos especializados), mas que poderiam se tratar de equívocos de escolha, pelos mesmos não alcançarem sucesso escolar.

Muitos educadores e políticas educacionais apontam um encaminhamento indevido e a permanência de alunos em classes especiais, como resultado de ineficiência escolar.

Uma das alunas da autora desta pesquisa, integrante dos Espaços de Educação Especial do CAP-ISERJ, já relatou ter passado exatamente por esse problema. O início

de sua escolarização foi em uma escola pública, mas por ela apresentar um atraso bem maior na realização de tarefas e avaliações, em relação aos demais colegas, acabou repetindo de ano escolar e foi transferida então, para uma escola especial – de onde até hoje não saiu.

Segundo a minha visão, a aluna em questão apresenta condições físicas, de comunicabilidade e interação social muito boas, precisando de apoio com relação aos seu desenvolvimento cognitivo – o que pela nova visão de inclusão, não a impediria de estar ( e ter estado) em uma escola regular.

Esse caso e tantos outros mais, afetam diretamente as possibilidades desses alunos, de inserção no mercado de trabalho e a plena realização de suas vidas, como cidadãos independentes e autônomos.

O professor de sala de aula, cuja competência não deve ser minimizada, deve recorrer sim, à ação de apoio exercida pelos professores especializados, ou pelo trabalho de equipes interdisciplinares, quando se trata da educação e análise das condições de ensino-aprendizagem dos alunos.

Quando se constata realmente a necessidade de educação especial de um aluno, deve-se reconhecer a possibilidade de se recorrer sempre ao apoio de professores especializados e outros profissionais importantes para o desenvolvimento integral deste mesmo aluno, como: psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta etc.

Assim, reafirmo a importância da presença do ensino de teatro, nas escolas regulares com alunos incluídos, e/ou com classes especiais, e principalmente nas escolas especiais (denominadas atualmente de CAEs), onde na prática encontram-se os casos mais complicados de alunos com necessidades especiais, e que provavelmente não tem mais condição de serem incluídos nas escolas regulares.

Como ainda existem várias escolas especiais, com alunos de várias idades – muitos deles bem acima da faixa etária compreendida pela educação básica, devido à inexistência de terminalidade nesses casos - , somado aos muitos comprometimentos que eles possuem, torna-se muito difícil seus ingressos e as suas permanências, no ensino regular.

O que não impede que a proposta de inclusão seja mantida, pois uma vez que os olhares de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de uma escola especial devem ser atentos, e caso se entenda como possível a inserção de um de seus alunos, em uma escola regular, isso poderá ser sugerido por todos - inclusive pelo professor de teatro ( ideia defendida na Resolução CNE/CEB 2/2001.Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001.Seção IE, p. 39 – 40. Art. 10º Parágrafo 3º.).

Alguns educadores defendem que uma escola não precisa se preparar previamente, para garantir a inclusão dos alunos com NEE, pois sugerem que o processo é gradativo, interativo e culturalmente determinado, precisando do próprio aluno na construção do ambiente escolar que lhe seja favorável.

Essa mentalidade é questionável, pois por experiência própria, questões como acessibilidade física e falta de material (como por exemplo: cadeiras de rodas, andadores etc, afetam e muito, o desenvolvimento dos trabalhos com os alunos especiais).

Acredito sim, que a escola deva ser pensada e preparada para receber seus alunos; principalmente aqueles com tantas especificidades, e que socialmente já tem uma carga enorme de dificuldades e preconceitos para enfrentar. A escola deveria ser um lugar de acolhimento, de promoção de autoestima e valorização do potencial de cada aluno.

### **1.3 Um currículo inclusivo**

O “professor-aluno”, como nos propunha Paulo Freire, deve ter a dimensão ética de não rotular, nem seccionar nenhum conteúdo ou proposta vinda de si mesmo, ou do outro – no caso o aluno, partindo de qualquer pensamento de natureza discriminatória ou preconceituosa.

Mas, mesmo ao se ter um pensamento positivista, não é possível deixar de se levar em conta que a elaboração do planejamento das aulas de teatro, mesmo ao se considerar os alunos de escolas regulares, que não apresentem necessidades especiais de educação, depende de uma série de fatores que vão além da escolha e vontade pessoal do próprio professor de Artes Cênicas.

Muitas são as variáveis em uma instituição escolar, as quais favorecem, ou não, a condução das escolhas didáticas de um professor de uma linguagem de arte, e mais especificamente de teatro – condições práticas de trabalho (existência de espaço físico com infraestrutura apropriada, disponibilidade de material etc), como também condições político-pedagógicas (manutenção de projeto político-pedagógico que contemple a participação, a valorização e a “voz” da disciplina, considerando-a como área de conhecimento, que também forma e contribui para a avaliação do desenvolvimento do aluno, existência e participação em projetos interdisciplinares etc).

Principalmente em se tratando de alunos especiais, essas variáveis devem ser voltadas para uma prática produtiva e de valorização de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos mesmos.

Por isso, não há como não se pensar em currículo, uma vez que a aprendizagem escolar está diretamente ligada a este, sendo o mesmo, organizado para orientar dentre várias coisas, os níveis de ensino e as ações docentes.

O conceito de currículo é amplamente discutido na educação, e sempre gera calorosos debates. Ele deveria ser relacionado à própria identidade da instituição escolar e ao papel que ela exerce – ou deveria exercer – a partir dos anseios e expectativas da sociedade em que está inserida.

O currículo deve potencializar o desenvolvimento integral do aluno, a sua aprendizagem e a sua capacidade de viver socialmente de forma produtiva e cidadã na sociedade.

Em uma escola especial, as necessidades dos alunos são bem mais complexas e há uma grande discussão sobre a necessidade de haver uma flexibilização de conteúdos.

Para os alunos das escolas especiais, é primordial uma interdisciplinaridade, que percorra as várias áreas de conhecimento, inclusive a área de arte. Aí entra o ensino de teatro – uma linguagem que possui em seu escopo, todas as demais linguagens inseridas (visual, corporal e musical).

Para a efetiva aprendizagem de uma linguagem artística e demais linguagens, por parte dos alunos com especiais, é necessária uma adequação curricular que leve em conta as suas capacidades e necessidades educacionais.

Em se tratando de alunos com necessidades especiais, as políticas de educação inclusiva – e elas também servem aos alunos de escolas especiais, discutem a possibilidade e a necessidade de realizarem adaptações curriculares.

As adaptações curriculares constituem possibilidades educacionais para agir frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos; e para os alunos com necessidades educacionais especiais essas questões tem um significado extremamente importante.

Essas adaptações são estudadas com relação ao todo escolar, não na visão micro de uma disciplina, mas do meu ponto de vista, os mesmos aspectos que são estudados sobre os tipos de adaptações para a escola, podem ser pensados e relacionados com as adaptações que também se fazem necessárias ao se ensinar uma linguagem específica de uma disciplina na grade curricular da escola, como é o caso de artes cênicas.

Os Parâmetros Curriculares (PCNs) – que ainda servem de modelo para as atuais políticas de educação, baseiam-se nos estudos sobre adaptações curriculares de Manjón (1995, p.89), que propõe adaptações curriculares consideradas **significativas** e **não significativas**.

As **não significativas** compreendem quase que os mesmos itens que as significativas, apenas, com mudanças de objetivos, conteúdos e avaliações mais profundas, com uma criteriosa avaliação do aluno, do contexto familiar e escolar.

As **significativas** são divididas em: *organizativas, relativas aos objetos e conteúdos, avaliativas, nos procedimentos didáticos e nas atividades, na temporalidade*; e são assim descritas por Manjón:

As adaptações organizativas tem uma finalidade de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, e dizem respeito, por exemplo à:

- 1) Tipo de agrupamento de alunos;
- 2) Didática da aula;
- 3) Organização dos períodos de desenvolvimento das atividades propostas.

Essas adaptações são elaboradas e decididas pelas coordenações e direções das escolas, mas com relação ao ensino de teatro em uma escola especial, nada impede que se façam sugestões de agrupamentos, visando um melhor rendimento e aprendizagem na disciplina.

Nos Espaços de Educação Especial do CAP-ISERJ, as sugestões de agrupamentos das turmas, de forma a serem atendidas pelos professores especialistas (Arte e Ed. Física) são efetuadas por esses mesmos professores, e são atendidas pela coordenação, que compreende a experiência no ensino da linguagem de cada um, é determinante para realizar os melhores agrupamentos.

As adaptações relativas aos objetos e conteúdos tratam de :

- 1) Priorização de conteúdos essenciais para as aprendizagens posteriores;
- 2) Priorização de objetivos que destacam capacidades e habilidades básicas de atenção, interação e adaptação do aluno;
- 3) Sequenciação de conteúdos que requeiram processos gradativos de complexidade;
- 4) Retomada de conteúdos para garantir seu domínio e sua consolidação;
- 5) Eliminação de conteúdos não relevantes.

O item no. 2 é trabalhado o tempo inteiro pela pedagogia teatral e é importantíssimo, ao se pensar em alunos com necessidades educacionais especiais.

O item no. 4 é realizado com o ensino de teatro ao ser ensaiada alguma cena, música, ou ao se criar um produto final, como uma montagem; principalmente com os alunos com necessidades educacionais especiais, que necessitam de um grande trabalho de repetição ( isto é exemplificado no Cap.3, no qual descrevo a metodologia empregada para a realização da prática de montagem: “ Era uma vez um amor especial”, com os alunos dos Espaços de Educação Especial do CAP-ISERJ).

As adaptações nos procedimentos didáticos e nas atividades de ensino-aprendizagem, constituem:

- 1) A alteração dos métodos de ensino dos conteúdos;

- 2) Seleção de um método mais fácil para o aluno;
- 3) Introdução de atividades complementares que requeiram diferentes habilidades e são facilitadas pelos trabalhos diversificados;
- 4) Alteração do nível de abstração de uma atividade oferecendo recursos de apoio, sejam visuais, auditivos, materiais, manipuláveis etc.;
- 5) Alteração do nível de complexidade das atividades, tipo: explicitar os passos que devem ser seguidos para orientar a solução da tarefa, oferecendo apoio para tal.

Refletindo sobre o item no. 3, percebe-se que se trata de uma boa defesa para a manutenção das aulas de uma linguagem artística.

Sobre o item no. 4, pode-se ressaltar que a abstração é muito trabalhada nas aulas de teatro, como o uso de materiais diversos, como: figurino, maquiagem, adereços, recursos audiovisuais etc.

O item no. 5, ao citar a “alteração do nível de complexidade das atividades”, exemplificando com a ação de ajuda oferecida ao aluno, para seguir com a realização de uma tarefa, remetem à zona de desenvolvimento potencial (discutida no subcapítulo 2.1).

Este item, constitui a metodologia que utilizo, com relação ao uso de improvisações com os alunos especiais (Drama – vide subcapítulo 2.2); pois a compreensão e execução da sequência lógica de determinadas circunstâncias da cena, ou tema proposto, são difíceis para muito desses alunos, e com o auxílio na condução, eles conseguem participar e evoluir.

As *adaptações na temporalidade*, correspondem à:

- 1) Alteração no tempo previsto para a realização das atividades ou conteúdos;
- 2) Período para alcançar determinados objetivos.



O item 1, sempre ocorre nas aulas de teatro com os alunos especiais, pois cada indivíduo é único, e seu tempo de resposta a um trabalho proposto é muito particular, além de que, para se finalizar uma atividade é necessária a participação de todos.

Assim, o professor de teatro deve estar atento sempre, ao “tempo” de cada aluno e ao tempo desejado para a realização da atividade proposta – que pode ser alterado, inclusive, partido em mais de uma aula.

Sobre o item no. 2: como já citado anteriormente, o tempo não é previsível de todo, e no caso dos objetivos, pode ocorrer das respostas por parte dos alunos aos trabalhos propostos serem rápidas, ou serem verificadas um bom tempo depois – às vezes após várias aulas, ou até meses.

As *adaptações avaliativas* referem-se à seleção dos instrumentos utilizados para se avaliar o aluno, ou seja, criar uma forma de avaliação que atenda às singularidades de cada aluno com necessidades especiais.

Nas escolas regulares, nas quais existe na grade curricular a disciplina Artes Cênicas ou Teatro, em se tratando de alunos sem necessidades especiais – e mesmo com alguns alunos já incluídos, as formas de avaliação são revertidas em notas ou conceitos, divididos por bimestre ou trimestre – dependendo da forma organizacional de cada uma dessas escolas. Na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, as disciplinas de Arte, também fazem parte das semanas de provas bimestrais (prova escrita). Assim, além das formas de avaliação estabelecidas também pelos professores de teatro, de acordo com as conteúdos trabalhados, possíveis parcerias interdisciplinares e projetos específicos, é necessário dar aos alunos, uma forma de avaliação teórica.

#### **1.4 As formas de avaliação também devem ser especiais**

Mesmo com toda a visão educacional atual, de valorização de cada aluno como um indivíduo único, com suas peculiaridades e diferenças, ainda existem e são cobradas em nosso sistema educacional, as avaliações quantitativas, e não qualitativas – que consideram que há um processo ininterrupto de desenvolvimento dos alunos.

Com relação aos alunos com necessidades especiais, especialmente para aqueles inseridos nas escolas especiais, não existe há menor condição de haver uma avaliação

quantitativa, que considere etapas fechadas de concretização de objetivos e apreensão dos conteúdos.

Essa forma de avaliação é impossível de se querer, principalmente com o ensino de uma linguagem da Arte - no caso o teatro; pois o “olhar” sobre o aluno (vide subcapítulo 2.1), ao se analisar as proposições de Vygotsky , deve ser o de um “descobridor”.

Cada aluno deve ser encarado como uma “ilha recém descoberta”, apta a ser explorada, e que aos poucos vai apresentando suas “intempéries”, suas “bezas naturais” e suas potencialidades, através da incursão pela mesma, por diferentes caminhos...

A avaliação com os alunos especiais precisa ser encarada como análise de processos, uma observação permanente e atenta, de evolução e respostas aos conteúdos trabalhados.

Nas escolas especiais, geralmente são elaborados relatórios individuais dos alunos, sendo bimestrais ou semestrais, de acordo com a proposta de cada escola. Além das professoras de turma, os demais professores de outras linguagens, também realizam esses relatórios individuais dos alunos, como registro de sua forma de avaliação de desempenho e desenvolvimento dos mesmos.

Como o ensino da linguagem teatral promove várias competências e habilidades, a autora sempre analisou o desenvolvimento dos alunos especiais sob essa ótica, ao ter que realizar algum tipo de avaliação escrita sobre os mesmos.

Pensando sobre essas competências e habilidades trabalhadas com os alunos especiais, e na forma de traduzi-las nos relatórios de avaliação dos alunos dos Espaços de Educação Especial do CAP-ISERJ, no primeiro semestre de 2014, elaborei itens de referência, para que clarificasse aos demais educadores e aos responsáveis, o desenvolvimento dos respectivos alunos, nas aulas de teatro (vide ANEXO I).

Os itens deste relatório, compreendem de uma forma geral, várias competências e/ou habilidades que são trabalhadas e verificadas com o desenrolar das aulas de teatro:

- Consciência corporal (consciência de seu corpo e forma de se expressar através dele) ;
- Consciência espacial (a consciência do espaço ao seu redor e da presença do outro);
- Fluência verbal (dicção, projeção e respiração);
- Memória (em relação ao que é trabalhado e de fatos importantes ao aluno, repassados pelo mesmo) ;
- Concentração (em relação ao que é trabalhado e de fatos importantes ao aluno, repassados pelo mesmo) ;
- Relações interpessoais (a relação dele com o outro durante e fora do trabalho);

- Comunicabilidade (a forma de se expressar e se fazer entender de cada um);

As avaliações sobre os tópicos acima, são definidas por três parâmetros:

- Não demonstrado ainda;
- Em desenvolvimento;
- Alcançado em parte.

É muito importante ressaltar que a aprendizagem transcende o espaço escolar, porque os mesmos mecanismos que estão presentes quando nossos alunos aprendem em sala de aula estão presentes no cotidiano.

É papel nosso, de professor, educar para a vida e para o convívio social, e não somente para avaliações ou testes específicos.

Essa mentalidade e postura perante às avaliações, confluem para a pedagogia inclusiva, e se referem em sua essência e valor, a toda educação; pois a educação é um direito de todos – a educação especial, a educação de jovens e adultos, a educação infantil e assim por diante, ou seja, somos todos inacabados por natureza.

*O homem, por ser inacabado incompleto, não sabe de maneira absoluta. Somente Deus sabe de maneira absoluta.*

Paulo Freire

## **1.5 A inclusão vai além dos muros da escola**

De forma a se incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada, e aceitar e valorizar a participação de todos, conforme suas condições pessoais lhes permitir.

Pesquisas científicas vem comprovando o que tem ficado evidente na prática escolar: os sistemas educacionais apresentam dificuldade em integrar o aluno com necessidades educacionais especiais; e muitas causas disto, são fatores de natureza familiar, das próprias instituições e da sociedade em geral.

Os sistemas educacionais ainda baseiam-se muito nas concepções médicas quanto à identificação e atendimento dos alunos especiais. Eles minimizam a importância do fator social na manutenção do estigma que cerca estes alunos. Essas

concepções seguem visões massificadas de desempenho escolar, sem flexibilidade curricular que respeite e absorva as diferenças individuais.

É necessário que a escola seja transformada.

A educação verdadeiramente eficaz, supõe um projeto pedagógico que promova o acesso e a permanência - com sucesso – do aluno na escola, assumindo a diversidade dos mesmos, de modo a valorizar suas necessidades e potencialidades.

Conforme a LDB (Lei no. 9394) a educação especial é uma modalidade de educação escolar voltada para a formação do indivíduo, com vistas ao exercício da cidadania, e deve permear todos os níveis – da educação infantil ao superior, bem como a educação de jovens e adultos e educação profissional.

Os serviços educacionais especiais não podem se desenvolver isoladamente, mas devem fazer parte de algo bem maior, de uma grande estratégia de educação, não perdendo de vista seus objetivos finais: a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, além da proposição e luta por respeito e valorização desses alunos enquanto cidadãos capazes, e socialmente integrados.

Muito tem se falado também sobre “acessibilidade”. A maioria de nós pensa a acessibilidade apenas com relação ao deslocamento físico de quem tem comprometimentos motores, mas ela vai muito além dessa visão reducionista.

“Acessibilidade” é ir bem além de proporcionar condições de deslocamento favoráveis a quem precisa (não entram nesse grupo apenas as pessoas especiais, mas todos aqueles que precisam de condições específicas de deslocamento, como: pessoas temporariamente acidentadas e com alguma parte corporal imobilizada, ou que estejam conduzindo um carrinho de bebê). Nesse sentido, de proporcionar o acesso livre a todos os lugares, através de rampas, elevadores, ou até mesmo, calçadas sem desníveis ou buracos, a própria escola deixa muito a desejar; pois poucas são estas, que já se adaptaram, em prol dos alunos com dificuldade de deslocamento motor, e cadeirantes (mesmo já existindo leis que tratam deste tema). Pensando fora dos muros das escolas então, nossas ruas, nossos meios de transporte e edificações, ainda tem que evoluir muito neste sentido (creio que podemos refletir até em termos de Brasil). Temos leis que não estão sendo respeitadas.

Voltamos à grande discussão sobre educação de uma forma geral. Essa inacessibilidade física, é um grande reflexo de inacessibilidade cultural, intelectual, de comunicação, e por aí vai.

Um grande pilar, que precisa se aliar à escola, e que pode mostrar a toda sociedade, a importância de valores tão elementares que vem sendo esquecidos, como o respeito, é a família.

Muitas vezes, os preconceitos, as dificuldades de entendimento e as negativas de acesso social, começam em casa. Por experiência própria e familiar, é muito complicado para uma família ter em seu seio, uma criança, jovem ou adulto especial.

Por isso, a parceria escola-família precisa estar calcada em virtudes, como: paciência, compreensão, respeito e um carinho enorme, pois além da própria pessoa especial, todos ao seu redor precisam reaprender a viver. Sonhos, expectativas, objetivos, crenças; tudo isso é modificado em cada ser humano envolvido.

Ao ser realizado um trabalho que efetivamente mostre a preocupação com o desenvolvimento, crescimento e autonomia do aluno especial, a relação família-escola tende a se estreitar cada vez mais, e assim, vislumbra-se “uma luz no fim do túnel”.

Realmente, a inclusão é uma questão polêmica, que cada vez mais tem que ser discutida e praticada, pois com certeza, vai muito além dos muros da escola.

## CAPÍTULO 2

### TEATRO E EDUCAÇÃO ESPECIAL – ABRE-SE O PANO

*Pensar é a arte de brincar com as coisas que não existem. Pensamentos são brinquedos inexistentes. Esse é o objetivo da escola: ensinar a pensar, ou seja, a brincar com símbolos, coisas que não existem.*

Rubem Alves

#### **2.1 Refletindo sobre a relação aprendizagem-desenvolvimento – Um link entre a teoria e a prática pedagógica**

Como ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos especiais, principalmente, dos alunos com deficiência intelectual (associada ou não a comprometimentos motores) e como essas questões se dão, ao se ensinar a linguagem teatral?

Essas dúvidas surgiram, quando comecei efetivamente a lecionar a disciplina Artes Cênicas, na E.E.M. Rotary Club, para alunos com múltiplas deficiências, em 2003.

A partir dessas dúvidas, busquei sair um pouco do cotidiano da prática pedagógica e articular novamente o diálogo entre a teoria e a prática, revisitando teorias pedagógicas conhecidas e descobrindo outras, que me dessem o suporte necessário para trabalhar com este tipo de alunado.

Ao voltar minha atenção sobre a relação aprendizagem-desenvolvimento, defrontei-me com várias visões acerca do tema, inclusive com os teóricos sendo classificados de formas distintas.

Segundo Chamat (2004) as classificações relacionadas à aprendizagem são: comportamental, psiconeurológica, cognitivista e interacionista.

A visão *comportamental* prioriza a percepção, principalmente com atenção para a memorização e retenção dos conteúdos aprendidos; conduzindo a mente à aprendizagem seletiva. Essa visão é muito relacionada aos alunos autistas, mas não pode ser a única a ser considerada, pois vários são os caminhos que podem alcançar e se relacionar aos interesses, ao amor e ao afeto desses alunos.

A visão *psiconeurológica* defende que para o aluno aprender é necessário que haja uma grande parcela de integridade neurológica. A ausência desta última acarretaria uma disfunção cerebral para compreender e executar funções motoras. Nessa visão, o trabalho pedagógico estimula a integração das áreas cerebrais com o aparelho motor. A avaliação dessa forma, é voltada para a percepção corporal e dos movimentos.

A visão *cognitivista* tem por base as teorias de Piaget sobre os mecanismos de autorregulação e de equilíbrio decorrentes da interação do aluno com o ambiente. Interessante que Chamat classifica os postulados de Piaget, em uma visão apenas; enquanto que em vários outros pesquisadores do tema, ele é considerado também como interacionista, e é dessa forma, que discuto as questões de Piaget com relação à aprendizagem dos alunos especiais, no subcapítulo a seguir.

A visão *interacionista* tem como norteador Vygotsky, com suas teorias sobre as funções psicológicas superiores, ancoradas nas características biológicas do aluno e na sua história e relações sociais. Quanto maior a interação desse aluno com a oferta cultural e social, maior a aprendizagem; e a escola então age como elo importante nesse caminho.

Como a visão interacionista é a que mais vislumbro no tocante ao ensino de teatro para os alunos especiais, voltei-me então mais para dois teóricos: Vygotsky e Piaget - este último conforme mencionei acima, visto como integrante também de uma visão interacionista.

A questão da influência social e cultural na formação e transformação de uma pessoa, reafirmando que a leitura de mundo é o mais importante, precedendo até a palavra, conforme nos diz Paulo Freire, é uma grande defesa do ensino de teatro na escola. Essa importância da cultura como propiciadora de aprendizagem, e mais uma série de afinidades entre as teorias de Vygotsky e os legados de Freire, são relacionadas no primeiro subcapítulo a seguir.

No dia a dia na sala de aula fica claro que todas essas visões se entrelaçam, e que mesmo com o crescente avanço da neurociência, e com todas as transformações

socioculturais, que estamos vivendo atualmente, é imperativo que a atuação de nós professores seja mediada pelos desejos, sonhos e afetos de nossos alunos.

Já não aprendemos mais como há algum tempo atrás: pelo medo. A relação de um professor com seus alunos, deve ser guiada pela gentileza e humildade entre ambas as partes: o professor vira aluno, e em muitas vezes, o aluno torna-se professor (Freire, 1997).

### **2.1.1 Articulando as ideias de Piaget, Vygotsky e Paulo Freire com a aprendizagem de uma escola inclusiva**

Em Educação – e na licenciatura de Artes Cênicas não é diferente, a psicologia do desenvolvimento é embasada pelas concepções de Piaget, sobre os *estágios de desenvolvimento*.

Ao longo do trabalho com os alunos especiais, sempre houve essa dúvida, em relação a como o desenvolvimento e aprendizagem desses alunos especiais, são inseridos nas fases de desenvolvimento propostas por Piaget, uma vez que suas deficiências são geradas por uma série de fatores físico-psicológicos, que não devem ser “enquadrados” em etapas que foram criadas com base em observações de crianças consideradas “normais”.

E mesmo ao se considerar o desenvolvimento, de acordo com as divisões etárias sugeridas por Piaget, cada fase seria exatamente igual, mesmo se comparássemos grupos muito distintos, com uma grande diversidade de desenvolvimento cognitivo ?

Piaget considera que o desenvolvimento da inteligência provém de processos maturacionais que podem ser estimulados pela educação, mas que, não decorrem dela. O processo de desenvolvimento é que constitui a condição prévia ao ensino; e a construção do conhecimento não ocorre sem que haja uma reestruturação do conteúdo por parte da criança, ou indivíduo.

A lógica do pensamento, segundo Piaget, só é compreendida graças aos instrumentos de assimilação e acomodação, cuja origem baseia-se na coordenação geral das ações e na construção das operações mentais.

Piaget nos ensina que cada um tem seus próprios mecanismos de assimilação, para apreender o que a mente e os sentidos alcançam.

A construção e a reconstrução do conhecimento, gerando novas interpretações, a partir daquelas obtidas anteriormente, que constituem o que é chamado de construtivismo.

A apropriação do saber e do conhecimento, se dá na interação do sujeito consigo mesmo, com o objeto sobre o qual ele se detém e com os outros sujeitos.



Esta é a razão do construtivismo de Piaget ser considerado interacionista.

As operações mentais são construídas por intermédio da ação do indivíduo no meio físico e social. Assim, o ambiente é o meio onde as operações de cada um tornam-se socializadas; mas, não há uma efetiva valorização com relação à contextualização histórica e social do mesmo.

Com o passar do tempo e ao acompanhar e trabalhar com a pedagogia teatral, voltada mais ainda para os jovens e adultos especiais, muitas dúvidas minhas sobre a relação desenvolvimento-aprendizagem, foram aumentando.

Conseguiriam os alunos especiais, visualizar, assimilar e repensar os conceitos trabalhados com a pedagogia teatral?

Esse é o pensamento da proposta triangular de Ana Mae Barbosa, e que é fortemente defendida nos objetivos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a área de Arte; e constitui uma linha seguida pela maioria dos professores, no tocante à fruição do objeto artístico.

Questões, como: a noção de “jogar junto”, ou de contracenar, além da consciência da existência de uma relação emissor-receptor como condição crucial da representação teatral, perpassam pela mente dos alunos especiais?

Muitas dúvidas existem, devido ao fato de a transmissão do entendimento por parte dos alunos ser muito complicada, uma vez que, as deficiências intelectuais e os transtornos não os permitem pensar e reagir, com a racionalidade lógica esperada de um sujeito, sem os mesmos obstáculos de desenvolvimento neurológico e/ou psicológico.

Mas, ao mesmo tempo em que as dúvidas surgem, as respostas positivas por parte dos alunos especiais aos trabalhos propostos através da pedagogia teatral, sugerem que não há a necessidade de racionalização de um entendimento sobre a linguagem, mas sim, de uma vivência da mesma.

A arte, e em especial nessa pesquisa: o teatro, não opera apenas no lado da razão. Ele trabalha com o sensível e com o emocional, penetrando no indivíduo de outras maneiras, por caminhos não mensuráveis, mas que geram um desenvolvimento visível deste mesmo indivíduo, modificando-o, ou alterando a relação dele com o mundo ao seu redor.

Há o desenvolvimento dos alunos a olhos vistos, tanto físico (linguagem verbal, linguagem corporal etc), quanto interior e na relação com o outro (promoção de auto-estima, melhora nas relações interpessoais etc), principalmente daqueles com necessidades educacionais especiais.

O teatro é uma arte muito abrangente, que trabalha intrinsecamente com a relação entre o ficcional e a própria vida, na constante troca entre o indivíduo e o seu contexto histórico-social.

O ato de dramatizar está potencialmente contido em cada um, como uma necessidade de “ler” o mundo, de compreender e representar uma realidade. Mas, mesmo assim, dramatizar vai além da tentativa de se estabelecer uma interação simbólica com a realidade, que proporcione um crescimento próprio. É uma atividade coletiva, na qual, e expressão individual é acolhida.

Ao participar de atividades guiadas pela linguagem teatral, o indivíduo tem a oportunidade de se desenvolver dentro de um determinado grupo social de maneira responsável, legitimando seus direitos e estabelecendo relações entre si mesmo e o coletivo, aprendendo a ouvir, a respeitar outras opiniões e atitudes, respeitando as diferentes manifestações e diferenças (no caso dos alunos especiais, às diferenças dentro da diversidade já existente em uma escola especial).

O teatro tem como fundamento a experiência de vida, e opera com conhecimentos, escolhas e sentimentos.

Pensando dessa maneira, uma nova concepção, ampliando as proposições de Piaget, também interacionista, que valoriza a importância do meio e das “ofertas” desse mesmo meio (histórico-sócio-culturais) se destaca, e dá suporte à troca realizada entre o sujeito e a linguagem teatral, como uma via de mão dupla entre aprendizagem e desenvolvimento: a sócio-interacionista de Vygotsky .

A partir do contato da autora, com as ideias de Vygotsky, especialmente com relação aos seus estudos sobre a pedagogia para alunos especiais, sobre a qual ele descreve em seus *fundamentos da defectologia*; e em suas *teorias sócio-interacionistas* , ocorreu a ampliação da sua visão, sobre a importância do ensino de teatro para os alunos com necessidades educacionais especiais, e suas escolhas com relação à pedagogia teatral foram se modificando.

A sua base teórica sobre desenvolvimento humano, não permanece inspirada exclusivamente em Piaget, mas agora, com outros olhares, mais próximos de toda a sua vivência e experiência prática, com este tipo de alunado.

Diferentemente do que propõe Piaget, sobre a maturação das estruturas orgânicas elementares, ser condicionante do desenvolvimento cognitivo, Vygotsky coloca que após essa maturação, formam-se novas funções mentais, dependendo da experiências sociais, as quais o indivíduo se acha exposto.

Segundo o pensamento vygotskyano, existem duas linhas de qualidades distintas, dentro de um processo geral de desenvolvimento e que diferem quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; e do outro, às funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural.

Assim sendo, a constituição das funções complexas do pensamento é veiculada principalmente pela comunicação entre os homens, ou seja, pelas trocas sociais.

Com relação à relação sujeito-objeto, Vygotsky, diferentemente de Piaget, aposta que esta relação é muito importante no que tange à aprendizagem e ao desenvolvimento; não atrelando a um necessário desenvolvimento prévio à aprendizagem, nem colocando o sujeito como personagem principal para que esta última ocorra.

Ele defende um interacionismo onde se prioriza a troca entre o sujeito e o meio ambiente – este compreendido como o contexto histórico-social no qual este mesmo sujeito está inserido.

Vygotsky refere-se ao meio social como sendo o contexto das relações que os homens, todos os dias, estabelecem entre si e com a natureza, na luta por garantir as suas necessidades básicas; e é nesse ambiente social e histórico que o sujeito se insere e se constitui.

Assim, para ele, as funções complexas do comportamento humano, são criadas conforme são utilizadas, dependendo das interações a partir das quais as mesmas se constroem.

*A obra de Vygotsky - como a de Piaget - traz contribuições de singular importância aos profissionais que se ocupam dos complexos processos de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano, entretanto, ao assumir um interacionismo pautado na dialética-materialista, Vygotsky e seus colaboradores abrem uma nova via de reflexão a respeito de como ocorre a constituição e o desenvolvimento do ser humano. Assim, ao salientar a importância das trocas sociais, ou seja, da interação entre sujeitos em um espaço histórico e socialmente determinado, desloca-se o processo de conhecimento da ação individual para uma ação conjunta, cujo valor formativo dependerá da internalização das normas culturalmente valorizadas que regem tais interações.*

(Palangana, 2001, p.163.)

Segundo Palangana, para Vygotsky a aprendizagem está presente desde o início da vida da criança; e toda situação de aprendizagem tem um histórico precedente, ao mesmo tempo em que produz algo novo no desenvolvimento da mesma.

Vygotsky estabelece a existência de dois níveis de desenvolvimento: o *real* e o *potencial*.

O primeiro compreende o conhecimento real que o sujeito já domina, ou seja, o conjunto de informações que a criança já tem em seu poder, ou ainda, compreende as

funções mentais que se estabeleceram como resultado de determinados ciclos de desenvolvimento.

O segundo supõe o conhecimento que o sujeito consegue alcançar, sendo auxiliado por pessoas mais experientes.

Preenchendo esse intervalo entre a primeira e a segunda zona, estaria uma terceira, denominada por ele de *zona de desenvolvimento proximal*, que se refere à distância entre o nível de desenvolvimento real – determinado pela solução de obstáculos, independentemente da ajuda de outro – e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução dos obstáculos sob a orientação de adultos ou companheiros mais capazes.

A zona de desenvolvimento proximal compreende as funções mentais que ainda não estão maduras, mas sim, em processo de maturação.

Vygotsky acredita que as diferenças quanto à capacidade de desenvolvimento potencial, deve-se na maior parte, às diferenças qualitativas no ambiente social em que vivem; pois, na medida em que o sujeito interage com pessoas em seu ambiente, internalizando valores, regras, significados, enfim, o conhecimento disponível em seu contexto social, constituindo assim, sua aprendizagem, a zona de desenvolvimento proximal é criada, e os processos de desenvolvimento são ativados.

Refletindo sobre essas zonas de desenvolvimento, mais especificamente à proximal, e interligando-a à importância do papel do social no processo de construção do conhecimento, e na formação das funções superiores do pensamento, o que se propõe nessa pesquisa é que o ensino de Teatro, por promover uma contextualização histórica-social, é um dos veículos que promovem uma “germinação” de potencialidades, pertencentes à referida zona, proposta por Vygotsky.

Durante os quatro anos em que atuo nos Espaços de Educação Especial do ISERJ, com jovens e adultos especiais, venho comprovando como o desenvolvimento dos mesmos constitui um processo, no qual com a oferta cultural proposta pelo Teatro, pode ser mais potencializado.

Um dos alunos com Síndrome de Asperger, durante o desenrolar de um projeto nas aulas de Teatro, que iniciou em 2013 e cuja culminância constituiu uma montagem teatral em 2014 (baseada na análise, visualização, musicalização, jogos dramáticos e teatrais e ensaios a partir do estudo da vida e obra de Vinícius de Moraes), foi apresentando um real crescimento em sua capacidade de comunicação e interação social, pois suas respostas eram sempre através de negativas (ao ser indagado sobre algo ou sobre a sua participação nos trabalhos propostos, sempre respondia com a palavra “não”), e passaram a ser afirmativas e frases curtas; inclusive com a repetição de pequenos textos trabalhados nas aulas, com relação a alguns personagens criados em

improvisações dirigidas (jogos teatrais espontâneos, com condução do professor em sala).

Além da comunicabilidade desse respectivo aluno ter aumentado, sua memória e concentração corporal, também foram aflorando e se potencializando, saindo do estágio de inércia em vários momentos, ou da repetição dos movimentos estereotipados, para a ação imediata às sugestões de propostas de movimentos corporais e cenas, pela professora durante as aulas.

Este é apenas um exemplo, de tantos outros, nos quais constata-se que a aprendizagem e o desenvolvimento andam de mãos dadas, e principalmente no caso das aulas de Teatro para os alunos especiais, são consideravelmente potencializados.

O Teatro lida com algo nesses alunos, que está “prestes a germinar”; daí surge a proposta de que ocorre um encontro feliz dessa ideia, com o pressuposto de Vygotsky, sobre a *zona de desenvolvimento proximal*.

Essa é uma proposição, que não advém de uma estudiosa da área de psicologia, mas de uma professora de artes cênicas, que no dia a dia com os alunos especiais, consegue ver as mudanças positivas que ocorrem nos mesmos.

Esse pensamento de valorização das trocas sociais, gerando um contínuo desenvolvimento cognitivo, levanta justamente questões, que são extremamente relevantes atualmente para o ensino de crianças, jovens e adultos especiais.

Segundo ele, deve-se justamente valorizar o todo de cada indivíduo, não focando as deficiências, pois o meio cultural e a riqueza do que lhe é oferecido, que poderá fazer a diferença de seu desenvolvimento.

*Ao nos depararmos com deficiência da criança, há necessidade de se criar formas culturais alternativas de desenvolvimento que implicam no uso de recursos especiais. O déficit orgânico não pode ser ignorado, pois está presente e nos desafia, entretanto, é a vida social que abre possibilidades ilimitadas a pessoa com algum déficit, implicando que o desenvolvimento cultural é muito importante e deve ser considerado com prioridade, uma vez que “borra a dominação natural da insuficiência orgânica, ou, falando mais exatamente, torna-a histórica” (VYGOTKY, 1989, p.153).*

Através da concepção de que somos seres históricos, e que devemos valorizar o potencial de cada um (descoberto e desenvolvido no próprio contexto histórico-social no qual está inserido); Paulo Freire e Vygotsky dialogam entre si.

Ao enxergarmos nossos alunos especiais, como seres com potencial, e ao quebrarmos a relação dicotômica de professor-aluno, entramos em um processo de

leitura e de releitura de mundo, verdadeiramente democrático e humilde, como nos propunha Paulo Freire.

Assim como Freire e Vygostsky, a presente dissertação corrobora que o respeito ao saber do outro é crucial, e que a leitura de mundo é uma construção coletiva, feita da multiplicidade das visões daqueles que nele vivem; compreendendo seus papéis nesse mundo e sendo inseridos historicamente.

*Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.*

(Freire, 1997, p.46)

### 2.1.2 Papéis do professor e seus diferentes “olhares”

*A educação é incompatível com a pressa. O tempo da alma é vagaroso.*

Rubem Alves

Segundo Eugênio Cunha<sup>14</sup> o trabalho na escola, apresenta quatro etapas da aprendizagem, vivenciadas tanto pelos alunos regulares<sup>15</sup> quanto pelos alunos especiais. Essas etapas da aprendizagem estão intimamente ligadas à observação e acompanhamento do professor.

A primeira etapa denominada *diretiva*, é quando o educando aprende a aprender. É o momento de experimentação do mundo ao seu redor, onde o professor é um propiciador das descobertas, sem esperar acertos. A criança adquire conhecimentos com sua própria inteligência, absorvendo com a sua vida psíquica as informações ao seu redor. Cunha cita Maria Montessori<sup>16</sup>, que afirma que todos somos recipientes e as impressões vertem-se em nós e que as recordamos.

---

<sup>14</sup> Antônio Eugênio Cunha, é Doutor e Mestre em Educação. Leciona na Educação Básica, no Ensino Superior, e também, na educação de alunos com necessidades educacionais especiais.

<sup>15</sup> Ao usar a expressão “alunos regulares” refiro-me aos alunos das escolas de ensino regular, que podem ou não, possuir alunos incluídos, ou classes especiais.

<sup>16</sup> Maria Montessori (1870-1952) foi a primeira mulher a frequentar a escola de medicina e a primeira Doutora em Medicina na Itália. Foi através de seu trabalho com crianças deficientes e socialmente desfavorecidas que ela desenvolveu seu método único de ensino conhecido como o Sistema Montessori de Educação

Essa etapa é um primeiro momento de qualquer relação educacional, onde temos o primeiro contato, precisamos ser receptivos com as informações e leituras transmitidas, e a partir daí ao processá-las e internalizá-las, partir para a fase da autonomia.

Muitos educandos não conseguem ultrapassar esta primeira etapa, tornando-se adultos inseguros e dependentes, pois não cresceram como aprendentes autônomos.

Na educação especial, que se propõe inclusiva, a autonomia é um trabalho essencial, uma vez que qualquer desenvolvimento que esperamos de nosso aluno passa pela conquista de sua independência intelectual e instrumental. Isso é a grande preocupação das famílias desses nossos alunos, uma vez que desejam que eles tenham condições de seguir adiante um dia, quando as mesmas não existirem mais para dar suporte, em todos os sentidos.

A próxima etapa, como falada acima, é a *autonomia*. Nessa etapa o aluno ou educando, adquire a capacidade de aprender por iniciativa própria. O desejo de aprender já o move, e o mesmo é conquistado durante a aprendizagem, na troca cotidiana com os atores pedagógicos.

As características principais dessa etapa, são: autoavaliação e autoria de pensamento.

O conhecimento nasce das tentativas e erros; e quem aprende a conviver com os erros desenvolve a capacidade de se autoavaliar. Um dos grandes problemas da educação por muito tempo foi de punir os erros, e não incentivar as tentativas, a curiosidade, a descoberta de novos saberes.

A autoria de pensamento provém das reflexões acerca do que se aprende. Isso gera uma maior capacidade e desenvolvimento intelectual de aceitar desafios e de resolvê-los.

Cunha coloca que este é o momento em que um aluno egresso de uma escola especial, é inserido em uma classe comum de escola regular, e não possui mais a constante intervenção do professor ou do psicopedagogo.

Essa etapa é bem complicada para nossos alunos especiais, mas é uma batalha constante de nós educadores, que lecionamos em escolas especiais e para alunos com necessidades especiais incluídos.

Em se tratando de alunos de escolas especiais ainda, esse cenário é bem diferente, pois poucos vão alcançando esta etapa, e muitos mesmo tendo possibilidades de alcançá-la, são retidos nas próprias escolas, não por incapacidade autônoma, mas por uma série de fatores, inclusive familiares – como o medo das famílias de exporem seus filhos à vida cotidiana e às novas fases de escolarização, gerado muitas vezes por insegurança, por vergonha dos “olhares” dos outros, por haverem sofrido algum tipo de preconceito e discriminação anteriormente.

A terceira etapa é a *criativa*. A aprendizagem criativa é transformadora. Tem muita relação com o ensino de uma linguagem da arte, e no presente caso, com o ensino de teatro.

A criatividade não é criar algo novo, mas ser modificador, lançar um olhar original sobre algo já existente e transformá-lo.

Nessa etapa, o aluno cria alternativas para aprender. As habilidades de criar algo novo vão aumentando e o aluno não se limita a seguir seu professor, e por vezes, o supera na transformação criativa de algo que foi proposto pelo mesmo, tornando-se o novo “professor”.

Há alunos da educação especial e regular que possuem altas habilidades em determinadas áreas, e é aí nessa fase, que isso fica muito mais evidente. Outros, conseguem dominar tão bem certos conteúdos que passam também a cooperar com os demais colegas e se tornam colaboradores.

A aluna (V), dos Espaços de Educação Especial do CAp-ISERJ, que possui déficit intelectual, se interessou muito pelo tema da ditadura militar, no qual estávamos trabalhando na ocasião, e mais ainda por ter nascido no ano de 1969, que foi um ano importante nesse contexto. Por três vezes, esta aluna, por vontade e interesse próprios, fez uma pesquisa na Internet sobre os fatos que ocorreram naquele ano, e trouxe para mim. Prontamente, propus que ela mesma repassa-se para a turma, o que tinha estudado e descoberto sobre o tema. Ela mostrou-se extremamente feliz, demonstrando uma grande sensação de pertencimento e de prazer em colaborar com os colegas, e principalmente, com a aula.

A última etapa é a *colaborativa*, e é a fase do uso das novas linguagens, das novas tecnologias. É a tendência da contemporaneidade. Com o advento das tecnologias digitais, que são vistas através da Internet, dos modernos videogames, computadores e celulares, dentre outras mídias, nossas relações com a escrita, com o conhecimento e com os nossos semelhantes, estão sendo modificadas.

Um novo espaço de produção cultural vem interferindo nos conceitos de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva colaborativa tem se voltado para a sala de aula, estimulando novos sentidos e demandando diferentes processos cognitivos.

Essa nova geração de crianças e jovens, considerados como “nativos digitais” forjam novas formas de comunicação e na relação do dia a dia com seus professores, vem mostrando que todos são capazes de aprender e ensinar.

Cunha ainda levanta outras questões interessantes: porque os mais velhos possuem dificuldade de aprender as novas tecnologias, enquanto que as crianças e adolescentes aprendem tão facilmente?



Uma das respostas pode ser pensada em termos educacionais. As gerações mais velhas foram educadas pelo medo, pela cobrança do correto sempre; enquanto que para os mais jovens, as novas tecnologias representam descobertas lúdicas.

A própria área de arte também vem se apropriando das novas mídias e usando-as em seu favor. No caso de minhas aulas de teatro, permanentemente trabalho com músicas via Laptop, ou pen-drive ligado ao equipamento de som, e com imagens e filmes digitalizados, principalmente para auxiliar o trabalho com os alunos surdos.

Muitos de nossos alunos especiais são proficientes nas novas tecnologias, como citei o caso da aluna que pesquisou sobre o período militar do Brasil na Internet, e ainda há casos de alunos meus que dominam o uso de aplicativos de seus celulares, além do uso do computador.

Um desses exemplos, é o de meu aluno V, na casa dos vinte anos, também com um pouco de déficit intelectual, que usualmente se oferece como DJ<sup>17</sup> em minhas aulas de teatro e opera as músicas contidas em meu netbook, ou via meu celular.

Para que a escola não perca terreno para essas novas tecnologias, e se aproprie delas em seu favor, é preciso que a aprendizagem seja baseada em autonomia, criatividade e colaboração; e não no medo.

O ato colaborativo é um ato socializador. Há o desejo de compartilhar o saber aprendido, e não há assim, espaço para o egoísmo, mas para a solidariedade.

É importante que nós professores compreendamos essas etapas todas e saibamos identificar em qual cada um de nossos alunos se encontra, e então, podermos utilizá-las para refletirmos como está ocorrendo o processo de ensino e aprendizagem.

É lógico que as etapas de aprendizagem não obedecem a regras fixas, e nem necessariamente acontecem de forma sequencial, principalmente com os alunos especiais; pois cada um é um ser humano único.

Independente de ter alguma deficiência ou transtorno, nós professores temos sempre que ter em mente que cada aluno é diferente. Todos temos vontades, desejos e sonhos diferentes, mas que devem ser respeitados e valorizados. Cada um aprende e reage de forma diferente, e enquanto educador, devemos ter a humildade de sair do pedestal de “detentores do saber” e colocarmos a nós e nossos alunos em uma via de mão dupla de saberes, como já nos colocou Paulo Freire.

Através do olhar do professor-aluno, livre dos preconceitos e apto a se expor, a se entregar de corpo e alma nessa troca com o aluno, e ao permitir que este faça o mesmo, abre-se o caminho para que possa ocorrer uma “experiência”.

---

<sup>17</sup> Sigla em inglês, que significa *disc jockey*. É um artista responsável por transmitir música (muitas vezes de sua autoria) em diversos locais (boates, discotecas etc) (Fonte: [www.significados.com.br](http://www.significados.com.br))

Constata-se que para que essa “troca” preconizada por Freire ocorra verdadeiramente, é preciso haver “tempo”. Um tempo diferente do cronológico, no qual há um olhar livre de preconceitos, que pode propiciar a ocorrência de uma “experiência”, comentada através da visão apaixonante de Jorge Larossa Bondia.

Uma experiência muito além do que propõe Freire, no caso dos alunos especiais; pois pode ocorrer não uma assunção consciente, mas a abertura de um canal de infinitas possibilidades em seu processo de desenvolvimento, de autodescoberta, de relacionamento com o outro e o mundo ao seu redor.

O desenvolvimento de cada aluno é único, e possui seu tempo próprio; mas isso, não impossibilita o uso da linguagem teatral como uma das poderosas ferramentas do processo de ensino-aprendizagem do aluno especial.

Em Teatro existe um termo que é muito usado para se explicar o tempo interno e de reação ao outro, no jogo da representação: tempo-ritmo<sup>18</sup>. Se formos estabelecer um diálogo desse tempo, com o tempo de absorção e de resposta dos alunos especiais, percebemos que é bem mais lento, mas que ele existe.

O grande prazer do professor de Teatro, é justamente observar o término deste processo de fruição de cada aluno, sua resposta ao trabalho proposto, seja cognitivamente, fisicamente ou emocionalmente.

Ao se pensar nos alunos com necessidades educacionais especiais (principalmente nos com maior grau de comprometimento – físico/intelectual) vemos que as respostas aos estímulos e propostas podem parecer quase inexistentes, mas elas existem; e quando se constata uma transformação, uma progressão em seu desenvolvimento, por menor que seja, esse fato torna-se grandioso, e de extrema importância.

Quando esse momento ocorre, ele é único.

Nesse momento, no qual se constata de que é possível o uso da pedagogia teatral- mesmo com suas adaptações e “tempos” diversos, através de respostas surpreendentes com os alunos especiais, ocorre o que Jorge Larossa Bondia descreve como uma “experiência”.

*A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que ocorrem: requer*

---

<sup>18</sup> O tempo é a rapidez com a qual se alternam períodos iguais, de uma medida qualquer, que por convenção são tomados como unidades. Ritmo é a relação dos períodos efetivos (de movimento, som) que dizem respeito aos períodos estabelecidos por convenção como unidades em um tempo e medida determinado (STANISLAVSKI,1983,p.137)

*parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.*

*(Bondía, 2001)*

Segundo Bondía, a ocorrência desse momento único, mágico, só acontece quando ambas as partes estão realmente entregues, abertos de corpo e alma; estando sujeitos às transformações que dela provém. Uma experiência nos transforma, nunca nos deixa ser como no segundo anterior à ela.

Como o próprio Bondía analisa, a vida de hoje em dia, com a oferta e imposição em demasia de informação – não de conhecimento, e com seu tempo frenético, quase nos impossibilita de vivenciar esses momentos raros de experiência.

O tempo de um professor – principalmente de Arte, junto de seus alunos é muito pouco, mas pode ser qualitativamente aproveitado, caso o mesmo esteja aberto à toda e qualquer experiência originada nesse mesmo tempo; pois uma reação ou demonstração de evolução ou entendimento por parte de um aluno especial, que dure minutos, pode ser o início, o pontapé inicial de uma vida toda pela frente.

O grande perigo talvez seja o de confundir essa experiência, que ocorre sim, ao se lecionar Artes Cênicas para os alunos com múltiplas deficiências, com uma experimentação.

O “olhar” do professor - principalmente com os alunos especiais, não deve ser frio e impessoal como o de um cientista, testando seus experimentos; pois os alunos são seres humanos - indivíduos com suas peculiaridades, como todos os demais indivíduos, apenas “estranhos” aos olhos de uma maioria massificada, que se incomoda e se intimida, com a diversidade e com as diferenças.

### **2.1.3 A importância do afeto e da ludicidade**

*A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.*

Paulo Freire

Vygotsky (2004) afirma que a emoção não é um agente menos importante que o pensamento e que o propósito da educação não é apenas ensinar o pensar, mas também, acrescentar o sentir. Dessa maneira, ele corrobora que o conhecimento científico não é o suficiente para a educação. É necessário o compromisso, à dedicação.

Paulo Freire também trata dessa questão de afeto, quando coloca que ensinar exige querer bem aos educandos, e é preciso que o professor esteja aberto à coragem desse querer bem. Esta abertura ao querer bem, não significa para ele, querer bem de forma igual a todos os alunos, mas não se deixar assustar pelo medo de expressar a afetividade.

Na verdade é preciso descartar como falsa a radical separação entre afetividade e seriedade docente. Do ponto de vista democrático, Freire coloca que não é certa a ideia de um professor ser tão melhor como profissional, quanto mais severo, impessoal ou frio, ele for nas relações com os alunos; e que é falso tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria.

Destaca ainda, que não pensemos jamais, que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida de nossa formação científica séria e de nossa clareza política, enquanto educadores.

Principalmente em se tratando em educação de crianças, jovens e adultos especiais, o afeto deve e precisa estar sempre presente, pois o mesmo também é científico: ao se consumir o afeto, o cérebro libera impulsos químicos que trazem a sensação de prazer e alegria. E qual ser humano, não está mais apto a aprender, quando o caminho é prazeroso e alegre?

Além disso, conforme as ideias de Freire acima, ao liberar meu afeto pelos alunos especiais, demonstro o meu compromisso com o desenvolvimento democrático de meus alunos, acompanhado de uma postura política declaradamente apoiada na inclusão social dos mesmos.

*Ser afetivo é trabalhar com as qualidades, as emoções, os desejos e os sonhos. Homem algum vive sem sonhos, pois eles despertam ações.*  
(Cunha, 2012)

Segundo o autor da citação acima, a educação não se completa se não abarcar o fluxo positivo da vida, interiorizado nas suas dimensões pessoal, interpessoal e pedagógica. A esse fluxo que a academia científica chama de “afeto”.

Segundo Mihaly Csikszentmihalyi<sup>19</sup> (1999) as emoções negativas, como tristeza, medo ou ansiedade, produzem “entropia psíquica” na mente; ou seja, enquanto

---

<sup>19</sup> Mihaly Csikszentmihalyi (PhD. pela Universidade de Chicago / Professor de Psicologia e Gestão da Universidade Claremont) durante mais de vinte anos estudou estados de «experiência ótima, os estados

precisamos restaurar uma ordem interior subjetiva, não conseguimos usar a atenção de maneira eficaz para lidar com outras tarefas externas. Assim, aprendemos, ensinamos e fazemos tudo melhor quando fazemos com amor e por amor, pois nos sentimos felizes e realizados. Ele ainda afirma que quando fazemos o voluntário de forma melhor, não fazemos o obrigatório de forma ruim, nem negativa. Há uma compensação. Regras tornam-se leves, e isso é um grande segredo que deveria ser praticado pela escola.

Precisamos trazer para a educação o interesse e afeto de todos os envolvidos na escola; inclusive à família, que é forte aliada e crucial para o pleno desenvolvimento de nossos alunos, e em particular, para o dos especiais.

Sempre procurei trabalhar a amorosidade que há em mim, com todos os meus alunos, e principalmente com os especiais, não só pelas experiências familiares e artísticas que obtive desde muito jovem, ao conviver com crianças e jovens especiais (como já citadas na Introdução), mas, por acreditar e vivenciar a minha melhora como educadora com esse afeto disponível, que me faz ser uma aprendiz do saber, interessada e responsável em descobrir possibilidades nos processos de ensino e aprendizagem.

Ao mesmo tempo, ao ter a coragem de transmitir esse meu afeto (como coloca Paulo Freire), vejo que a carga afetiva recíproca de meus alunos, os fazem chegar a lugares ainda desconhecidos ou inacreditáveis de aprendizagem e conquistas.

Como exemplo do que foi falado acima, em uma ocasião, ao estar ensaiando a montagem da peça: “Era uma vez um amor especial” (ver capítulo 3), ao término da dança da música final para o agradecimento dos alunos, uma das alunas, aqui chamada apenas de **T** (que apresenta sérios comprometimentos de saúde - com risco de morte), que é uma das alunas mais esforçadas e participativas, quando consegue frequentar a escola, estava próxima à mim, e fez questão de se chegar bem perto, segurou meu rosto, e com lágrimas escorrendo, sussurrou apenas uma única palavra: “obrigada”. Fiquei sem ação por segundos, e ao penetrar naqueles olhos e vislumbrar toda a gratidão pelo momento, e a força daquela jovem, apesar de tudo pelo o qual ela vive, apenas consegui retribuir seu afeto, engolindo em seco, e dizendo: “Obrigada a você!”.

É muito difícil descrever esses pequenos momentos, sem parecer muito romantizado, mas é necessário tentar exemplificar, para realçar o grande valor do afeto na aprendizagem e para a elevação de autoestima, tanto dos alunos, quanto a dos professores. Emoções e desejos não estão ausentes de nossas experiências cognitivas, muito pelo contrário, transformam-nas, dando-lhes maior qualidade; pois o aluno ama aprender cada vez mais, quando ele vê seu professor amando ensinar.

Outra questão importante que favorece o aprendizado, além do afeto, é a criatividade.

Nesse mundo contemporâneo, não há mais lugar para a aprendizagem pelo medo e pela punição, logo, a escola atual não pode mais ser estagnada e inflexível.

As relações sociais vem sofrido mudanças a olhos vistos, mas, ainda predomina na escola o modelo de ensino preconizado há muitos anos. O professor era o “centro do universo”, detendo todo o saber, protegendo-se sobre o seu tablado, enquanto que os alunos enfileirados em suas carteiras, deveriam permanecer quietos permanentemente, em silêncio e sem interferir. Seu principal instrumento de trabalho: o quadro-negro, foi se modernizando, passou à verde, depois branco; e em algumas poucas escolas privilegiadas, tornou-se até interativo, sendo auxiliado por outros pequenos quadros manuais, usados pelos seus alunos, chamados “tablets”.

A escola de agora, nesses tempos modernos (ou pós-modernos, como vários teóricos gostam de definir), independente dos avanços tecnológicos, precisa e deve repensar sempre, o seu propósito. Apesar de os meios de ensino estarem se modernizando, pois a velocidade com que nos chegamos às informações é assustadoramente maior, e nosso tempo é de muitas, e rápidas mudanças, as formas de se alcançar o aprendizado ainda não correm em sua maioria, pelo caminho da criatividade e ludicidade.

São propriedades dos seres humanos, as faculdades criativas, inclusive dos alunos especiais. Os alunos com déficits intelectuais ou sensoriais, transtornos ou dificuldades motoras, mesmo que da sua maneira, experimentam os mesmos processos cognitivos e afetivos falados anteriormente.

A criatividade é um dos maiores expoentes da aprendizagem, e como já analisado no subcapítulo anterior, ao refletir sobre as teorias que dizem respeito à aprendizagem e desenvolvimento, através de estímulos externos, existe em nosso cérebro uma produção de impulsos eletroquímicos, que resultam em funções mentais, sentimentos, e movimentos, e estes geram conhecimento.

Não podemos nos esquecer da interação lúdica que deve haver entre educador e educando; da presença física do ato de educar, da troca que promove as mais variadas “experiências”, do “olho no olho”.

Todos os atores da escola são importantes e juntos devem corroborar para que nesse tempo de agora, onde o acesso à vida social, de crianças, jovens e adultos especiais vem aumentando e se afirmando, o caminho da educação siga em prol da construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

## **2.2 O processo de ensino-aprendizagem do teatro e sua inserção no ensino especial**

*A maior pobreza da educação não se encontra na escassez dos recursos econômicos. Ela se encontra na pobreza da imaginação.*

Rubem Alves

Comparado com as demais áreas do conhecimento, o percurso do teatro na escola é relativamente recente, pois entre o final do séc. XIX e início do séc. XX, que uma leitura especializada sobre teatro-educação, passou a existir.

Japiassú, em seu livro: “Metodologia do Ensino de Teatro” (2006, p.24), repassa a ideia preconizada por Richard Courtney (1980, p. 42) de que “a atividade dramática, como um método bastante efetivo de aprendizagem deveu-se principalmente a Caldwell Cook, com sua primeira formulação do método dramático em “The Play Way”, em 1917.”

O próprio Courtney, destaca que o papel do teatro na educação escolar passou a ser valorizado somente a partir da concepção da ideia da criança sendo o centro do processo educativo, que foi inspirada no pensamento educacional e filosófico de Jean-Jacques Rousseau<sup>20</sup>.

A pedagogia de Rousseau defendeu a importância do jogo como fonte de aprendizado e colocou a criança como o centro de seu próprio processo educacional. O movimento da Educação Ativa abarcou essas ideias e repercutiu em vários países, inclusive no Brasil, onde passou a ser denominado com Escola Nova<sup>21</sup>, a partir do século XX.

O movimento Escola Ativa foi defendido por muitos psicólogos e educadores, como: Wallon, Piaget e Vygotsky (esses dois últimos já citados e analisados anteriormente, no subcapítulo 1.1), Freinet, Montessori e Pestalozzi. No Brasil, também repercutiu nas cabeças pensantes de educadores e expoentes políticos ligados à educação, como: Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho.

O teatro na educação escolar, com o movimento da Escola Nova, passou a ter então, importância psicopedagógica e a integrar o currículo educacional nas principais sociedades ocidentais. Isso foi possível, devido a um grande “processo de escolarização em massa que caracterizou a democratização do ensino laico ao longo do século XX” (Japiassú, 2006, p. 26).

A partir daí, a criatividade foi considerada como um importante aspecto da inteligência humana, e passou a ser estimulada na educação escolar, no contexto do

---

<sup>20</sup> Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) foi um importante filósofo, teórico político, escritor e compositor autodidata suíço. É considerado um dos principais filósofos do iluminismo e um precursor do romantismo. (Fonte: PT.wikipedia.org)

<sup>21</sup> A **Escola nova**, também chamada de **Escola Ativa** ou **Escola Progressiva**, foi um movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX.

novo pensamento liberal progressivista para a educação. Assim, justificou-se a presença das artes na escola, como meio de se estimular à criatividade dos alunos.

Mesmo com essa valorização das artes, e mais especificamente do teatro na escola, sua função estava restrita à promoção da “sensibilidade e da criatividade”, mas sempre de forma instrumental, ou seja, como ferramenta para o ensino de outros conteúdos.

A partir da segunda metade do século XX, uma nova abordagem do ensino de teatro surgiu e fundamentou-se na própria linguagem teatral, buscando compreender seus princípios psicopedagógicos. Essa abordagem denominada essencialista ou estética, compreendeu que o teatro não era apenas uma linguagem artística, mas uma forma de expressão artística passível de ser entendida e realizada, não só pelos “artistas”, mas por todo e qualquer ser humano, e que se constitui também, como um processo de representação simbólica para expressar o pensamento e os sentimentos.

Assim, o teatro também passou a ser reconhecido como forma de conhecimento, e que é capaz de articular as várias dimensões do ser humano (sensorial, motora, afetiva, simbólica e também à cognitiva – anteriormente não considerada como se deveria).

O teatro ainda hoje, é em muitas escolas, visto como um veículo para se alcançar outros conteúdos disciplinares, mas graças aos debates contemporâneos, sobre o papel da escola cidadã que se pretende alcançar no século XXI, com todos os seus desafios (como a inclusão de crianças, jovens e adultos especiais, educação de jovens e adultos etc), a valorização da arte como área de conhecimento vem crescendo gradativamente, apesar da mesma, já constar na grade curricular (representada por pelo menos uma, de suas quatro linguagens: teatro, música, dança e artes visuais), das escolas públicas da rede de ensino da Prefeitura do Rio de Janeiro e rede FAETEC.

### **2.2.1 O teatro na educação – Sua importância como forma de conhecimento e suas abordagens pedagógicas**

Com o fortalecimento de uma “educação através da arte” a partir do final do século XX, a dimensão pedagógica do teatro começou a ser muito mais pesquisada e analisada.

Buscou-se expandir a concepção instrumental do teatro, ou seja, superar a sua utilização apenas para ensino de conteúdos não teatrais, ou com objetivos pedagógicos muito amplos e vagos, como o “desenvolvimento total da criatividade”.

Uma nova ótica sobre a pedagogia teatral, defendida também por psicólogos e pedagogos surgiu, fundamentando-se na própria linguagem teatral, denominada de estética ou essencialista.



A arte passou a ser mais valorizada e reconhecida, com relação à formação dos alunos, pois constatou-se que a mesma, constitui processos de representação simbólica, sendo estes, imprescindíveis para o desenvolvimento e às relações vivenciadas pelos seres humanos.

*Sabe-se hoje, que a principal característica que distingue o ser humano das outras espécies animais é o uso social de signos para comunicação, controle, organização e transformação de seu comportamento.*

(Vygotsky ,1987 e 1998)

Assim, devido às descobertas pedagógicas e semióticas do ensino de teatro, que vieram ocorrendo ao longo do século XX, influenciadas também por propostas estéticas contemporâneas, várias abordagens pedagógicas do teatro na educação foram sendo apresentadas e discutidas. Logicamente que essas propostas educacionais através do uso da linguagem teatral, decorrem de uma série de fatores relacionados aos seus defensores, como: posições ideológicas, políticas, estéticas etc.

A introdução do ensino de teatro na educação, gerou uma grande polêmica do sentido do ensino de teatro para a formação das próximas gerações, principalmente agora, no século XXI, com o advento das novas tecnologias digitais, que vem corroborando para um afastamento do ser humano, no que tange às suas trocas presenciais de escuta e observação do semelhante, ou seja, à toda a questão relacional e semiótica necessária ao ser humano, citada e defendida anteriormente por Vygotsky, por exemplo.

Vale a pena ressaltar, que as antigas questões, que formaram as visões, tanto as instrumentais quanto as estéticas, continuam em alta, e que em nosso país, assim como nos demais países, as mesmas foram e são determinadas pelas políticas educacionais e fundamentos psicológicos vigentes.

*As justificativas para o ensino do teatro e das artes na educação escolar, inicialmente de caráter contextualista ou instrumental, passaram a destacar, pouco a pouco, a contribuição singular das linguagens artísticas para o desenvolvimento cultural e o crescimento pessoal do ser humano, apresentando uma nova perspectiva para apreciação do papel das artes na educação: a abordagem essencialista ou estética.(...) O objetivo do ensino das artes, para a concepção pedagógica essencialista, não é a formação de artistas, mas o domínio, a fluência e a compreensão estética dessas complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores.*

(Japiassú, 2006, p. 30)

Há várias abordagens pedagógicas do teatro na educação, mas de acordo com tudo o que fui aprendendo, pesquisando e realizando, com relação ao ensino de teatro para os alunos especiais, desde meu contato inicial com eles, em 2003, na Escola Especial Municipal Rotary Club, as linhas de trabalho de dois autores pedagogos em teatro, mereceram a minha atenção: o jogo dramático de Peter Slade e o jogo teatral de Viola Spolin.

Japiassú, em seu livro: “Metodologia do Ensino de Teatro”, coloca que a proposta metodológica para a educação escolar através do jogo dramático proposta por Slade, foi construída com base em uma abordagem instrumental, com objetivos pedagógicos muito amplos, como a “criatividade”, “livre-expressão”, ou ainda, o “desenvolvimento moral”; e constituindo-se como uma base para a interdisciplinaridade.

*Nessa brincadeira teatral infantil existem momentos de caracterização e situação emocional tão nítidos, que fizeram surgir uma nova terminologia: “jogo dramático”.(...) uma distinção muito cuidadosa deve ser feita entre drama no sentido amplo e teatro como é entendido pelos adultos. Teatro significa uma ocasião de entretenimento ordenada e uma experiência emocional compartilhada; há atores e públicos diferenciados.(...) Mas nem na experiência pessoal, nem na experiência de grupo, existe qualquer consideração de teatro no sentido adulto, a não ser que nós a imponhamos.(...) Todos são fazedores, indo para onde querem e encarando qualquer direção que lhes apraz durante o jogo.*

(Slade, 1978, p. 18)

O sistema de jogos teatrais, difundido a partir dos anos 60, por Viola Spolin, enfatizou a importância da improvisação no fazer teatral. Em sua proposta metodológica para o ensino do teatro, ela introduz algumas noções, como: foco ou ponto de concentração do jogador, para ultrapassar os desafios propostos pelo professor, a instrução do professor, a plateia ou os observadores e a avaliação coletiva dos resultados (jogadores que participaram e os que observaram).

Segundo Japiassú, esta proposta de Spolin, ofereceu um significativo avanço para a pedagogia teatral, e apesar de possuir uma perspectiva essencialista ou estética, não está excluído o seu uso instrumental; além de a mesma ter reivindicado o espaço do teatro como conteúdo relevante em si, na formação dos alunos.

No jogo dramático, como já falado na citação de Slade acima, todos são “fazedores” da situação imaginária, e de certa forma, todos são os “atores”; e nos jogos teatrais existem regras determinadas, uma parte dos alunos “joga” deliberadamente para os demais “observarem”, e vice-versa.

A pesar da grande diferença entre os dois “jogos” ser a existência de uma “plateia”, em ambos os casos, o processo de representação simbólica que é inerente ao teatro está presente, e se desenvolve a partir da ação improvisada, assim, os “papeis” de cada jogador emergem durante o jogo espontaneamente, e não a partir de uma decisão prévia.

Mas, o jogo dramático antecede o jogo teatral. A transição do jogo dramático para o teatral é lenta, seguindo o desenvolvimento cultural e principalmente cognitivo do aluno. Segundo Koudela (1992, p. 45) a transição de um para o outro é bem gradativa, e envolve primeiramente auxiliar o aparecimento do gesto espontâneo do aluno para depois auxiliá-lo na decodificação de seus significados, até que ele os utilize conscientemente, para estabelecer a troca de comunicação com a plateia.

A própria Spolin, comenta que as oficinas de trabalho para as crianças menores, requerem um caminho bem mais lento para passarem do jogo dramático (subjetivo) para a realidade objetiva do palco, como também pode ocorrer com os alunos mais velhos. No caso dos alunos especiais, ao estabelecermos esta mesma relação, vemos que ocorre o mesmo caminho, com relação ao jogo.

Mas, pelo o que venho observado em sala de aula, da mesma forma que Spolin indica que em muitos casos os atores jovens não tem maturidade suficiente para praticar o jogo teatral, e dependem muito da condução do professor; os alunos especiais mais velhos, também apresentam esta dependência, que não pode ser abolida de forma abrupta, pois essa mediação é que vai permeando o entendimento e a separação entre jogo dramático e realidade teatral.

Assim, a proposta metodológica teatral que constatei, e ainda constato, ser a mais condizente e eficiente com o ensino de jovens e adultos especiais, principalmente com DI severa e múltiplas deficiências, é o jogo dramático, mas com variações e adaptações, que no caso de meu trabalho com estes alunos, seguem um caminho muito parecido com o que é proposto por Beatriz Cabral, que vai além das proposições de Peter Slade.

### **2.2.2 O jogo dramático / drama – O teatro construindo um caminho “especial”**

Assim como Vygotsky, acredito no desenvolvimento constante dos alunos especiais, e na valorização de suas potencialidades, e não de suas limitações.

Num primeiro momento, o pensamento de um professor de Artes Cênicas poderia ser este: “Não é possível se realizar jogos teatrais com alunos com déficits intelectuais, uma vez que o grau de consciência e inteligência devem ser plenos.

Quase caí nesta armadilha, mas me questionei a tempo, pois a própria forma de se pensar de primeira, que determinado conteúdo é impróprio, ou incompreensível para os alunos especiais, já constitui um pensamento de exclusão e de preconceito. Na prática do dia-a-dia, onde os alunos nos surpreendem e nos ensinam a cada momento, fui constatando exatamente o oposto; pois tudo é possível, quando o “olhar” do professor é atento.

Não posso mentir que essa foi uma grande dúvida minha por algum tempo, há alguns anos atrás, ao trabalhar com crianças especiais; por isso, posteriormente, ao trabalhar com alunos jovens e adultos especiais, minha mentalidade se direcionou em inicializar a pedagogia teatral, por jogos dramáticos, para que gradativamente, e ao longo do processo, e de acordo com as descobertas de cada aluno, fossem então introduzidos e testados, jogos teatrais um pouco mais complexos.

Sentia a necessidade de que os alunos especiais pudessem ao lidar com as abstrações, chegar ao mundo concreto. Daí a força do ensino de teatro, pois o mesmo promove a habilidade em lidar com abstração, que é derivada do “fazer imaginativo”. Através do desenvolvimento deste fazer, ou seja, da ação dramática, também ocorre o desenvolvimento da cognição.

“(…) a habilidade em lidar com abstrações pode ser, por si mesma, concebida como um derivativo do “fazer imaginativo” . (BURTON, E. J., 1966)

A educação dramática está baseada no jogo dramático, que visa favorecer o desenvolvimento do indivíduo, e não, servir apenas como um veículo para se chegar ao palco, à representação.

À medida que os estudantes se desenvolvem, o “teatro” entra cada vez mais no jogo dramático, até sua perfeita comunhão.

Foi o moderno pensamento europeu, através de várias áreas do conhecimento, como: antropologia, filosofia e psicologia, que passou a considerar a arte teatral como tal, com um fim em si mesma, como uma disciplina independente e voltada para o desenvolvimento pessoal da criança, jovem ou adulto; e atualmente considerando também, o desenvolvimento dos indivíduos com necessidades educacionais especiais.

A minha compreensão, com relação a essa questão da importância do jogo perpassando o imaginário através dos símbolos e suas conseqüentes apropriações e fruições, levou-me a seguir a linha proposta por Peter Slade, em seu: “*Child Drama*”, traduzido em nosso país como: *Jogo dramático infantil*.

Peter Slade desde 1954, desenvolveu sua tese de que havia uma forma de “arte infantil”, que compreendia o “jogo dramático infantil”, e que este último deveria ter a mesma importância no currículo que as outras artes, como: música, arte e literatura.

Essa linha proposta por Slade sugere o professor como um mediador atuante, que provoca as questões que surgem, dividindo este jogo em duas vertentes: *jogo pessoal* e *jogo projetado*.

No primeiro, todo o corpo físico e emocional do indivíduo estaria a seu serviço, integrando-se ao movimento e o indivíduo está envolvido, desenvolvendo a sinceridade, ou a fé absoluta no papel representado; no segundo, a mente é usada, mas o corpo não totalmente. A mente é o fundamental, pois o praticante, “projeta” uma situação dramática para o exterior. Nesta forma de jogo, a ação principal tem lugar fora do corpo, existindo uma grande absorção mental, muitas vezes, utilizando objetos com os quais se brinca e que ganham vida.

Slade estava convencido de que dentre os muitos valores que o teatro possui, o principal é o emocional, e que o jogo dramático provê o aluno de uma “válvula de escape”, uma catarse emocional; e que ao mesmo tempo em que libera a emoção, favorece uma autodisciplina. O “jogo dramático” então, se caracterizaria por estimular a linguagem – tanto com relação à fala, quanto em termos corporais, através da improvisação livre e espontânea, e seria enriquecido pelo posterior surgimento da interpretação.

Slade acredita, que as duas formas de jogo acima mencionadas, se acrescentam, e também à pessoa que está jogando, e que futuramente o ser humano será mais feliz ou não, de acordo com a sua capacidade de utilizar essas duas formas distintas de energia.

Para ele, assim como para Piaget, a oportunidade de jogar na infância, significa ganho e desenvolvimento; e que a falta de jogo implica em perdas e dificuldades nos anos vindouros.

Também acreditava nisto e procurei trabalhar nessa direção, sugerida por Slade, desde o início de meu trabalho com alunos especiais, na Escola Especial Municipal Rotary Club, no Rio de Janeiro, em 2003.

Lá, sempre em parceria com as demais disciplinas e com projetos integradores, com temas únicos e voltados para o alunado especial (múltiplas deficiências e diversas faixas etárias – dos 5 aos 50 anos aproximadamente, por não haver terminalidade nas escolas especiais), o ensino de Artes Cênicas sempre foi conduzido seguindo a linha de Slade, com relação ao jogo pessoal, com a minha presença permanente, como uma mediadora integrante do jogo.

Em casos mais difíceis, do espectro Autista, muitas vezes, ocorria o jogo projetado, mas em vários momentos, este se transformava em jogo pessoal, quando havia a interação do aluno, com o meio ao redor, e não, em seu mundo fechado, apenas; e também em casos de alunos com severas paralisias cerebrais, com perdas quase totais de

comunicação oral e motora, como foi o caso de uma aluna que só se comunicava através do movimento de seus olhos, e poucas expressões faciais.

Desde as minhas primeiras aulas para alunos especiais, vim experimentando o jogo dramático, apostando no desenvolvimento dos mesmos, através de improvisações dirigidas, nas quais estava está inserida, e conseqüentemente, “jogando junto”.

O “jogar junto” do professor-mediador de uma improvisação com os alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente com múltiplas deficiências (incluindo deficiência intelectual e Transtornos do espectro autista), é bem diferente daquele de um professor de teatro, que tem em mãos, os alunos sem essas necessidades, e com seus desenvolvimentos, de acordo com as suas respectivas faixas etárias.

Além do desenvolvimento intelectual dos alunos citados acima, não acompanhar muitas das vezes, o de suas respectivas faixas etárias, um aspecto a se considerar também, é o atraso motor, que aparece em grande parte desses alunos e/ou grande dificuldade de interação (dependendo dos transtornos apresentados).

Em um grupo heterogêneo assim de alunos, como ocorre nas escolas especiais, o trabalho com a pedagogia teatral deve ter um olhar no grupo, e ao mesmo tempo, manter o foco no crescimento de cada aluno e nas interações que vão se estabelecendo.

Neste sentido, um caminho que sempre deu ótimos frutos, foi o de se trabalhar este jogo pessoal, comigo exercendo o papel de mediadora da linha de desenvolvimento das ações, e suscitando novos desfechos e reelaborações por parte dos alunos, deixando que o próprio jogo, também fosse um jogo simbólico.

Ao pesquisar as análises e estudos mais recentes no que diz respeito ao jogo dramático, defrontei-me com os estudos de Beatriz Cabral, que trouxe para o Brasil o Drama – método de ensino de teatro, que foi criado em países anglo-saxões.

Ao fazer drama/teatro utiliza-se uma situação imaginária – o *contexto da ficção*; e além desta característica, participam desse método: o *processo* em desenvolvimento através de *episódios*, o *pré-texto* (que potencializa a construção da narrativa – podendo existir, ou não) e a mediação do mestre, denominado de *professor-personagem*.

Segundo Biange (2012, pág. 13): “ O aspecto mais importante do contexto de ficção é o fato de este decorrer de uma seleção, a qual focaliza seres humanos, seus relacionamentos e um ambiente possível de existir se aquele contexto fosse de fato real”.

O *pré-texto* é o roteiro ou história, que dará o pontapé inicial ao drama.

O *processo* é definido como as transformações que vão sendo realizadas quanto ao contexto e aos objetivos dos participantes.

Os *episódios* são eventos que vão ocorrendo ao longo da estrutura narrativa.

O professor é definido como um “*professor-personagem*”, pois assume papéis com o objetivo de interagir permanentemente com os alunos.

Biange coloca que Dorothy Heathcote (2012, pág. 24) propõe aos professores de teatro, nove formas diferentes de enquadramento para uma situação, que irão suscitar papéis distintos: *Participante* (participa da situação), *Guia* (conta como foi o evento anterior), *Agente* (reconta o evento, criando algo a mais), *Autoridade* (exige providências), *Relator* (explica os acontecimentos / tipo um narrador), *Imprensa* (interpreta situações que não participou), *Pesquisador* (detetive ou cientista pesquisando), *Crítico* (julga algo) e *Artista* (transforma o evento).

Cada função dessas, pode gerar muitos papéis, e isto, mexe com as funções de raciocínio e linguagem, promovendo o desenvolvimento do aluno. Esse desenvolvimento é exatamente o tratado por Vygotsky, em relação à sua ideia de “*zona de desenvolvimento proximal*” (vista no subcapítulo 2.1).

A parceria professor-aluno durante o processo, é centrada em questionamentos e problemas a serem resolvidos, propostos através da “pergunta-chave” do professor. As perguntas-chave podem ser de vários tipos e também corresponder a várias funções, como: a) Esclarecer uma situação: “Então estamos na praia...”, b) Construir um suspense: “E aí apareceu o...”, c) Encorajar o raciocínio: “De que ele fez a jangada?”).

Ao entrar em um ambiente assim, lúdico, onde a atenção por parte dos alunos é obtida, ocorre uma experiência prazerosa em si, denominada de “imersão”. Quanto mais elaborado o ambiente de imersão, maior é a participação dos alunos.

*Os princípios de “ser agente” e “transformar” são centrais às linguagens artísticas. Em Teatro-Educação o aluno é criador e ator, ele faz e apresenta. Mais ainda, ele o faz e/ou transforma através do próprio corpo. Esta seria uma condição privilegiada para a imersão.*

(Biange, 2012, pág. 29)

Segundo a autora acima, o que torna esse envolvimento tão excepcional no ensino de teatro é a quantidade e a qualidade das informações ofertadas aos alunos, ou seja, a matéria-prima para nutrir suas imaginações.

Novamente encontro nesta colocação de Biange, outro ponto em comum com os pensamentos de Vygotsky: a oferta cultural como provedora de condições de desenvolvimento dos alunos, principalmente, dos alunos especiais.

Outras questões muito importantes, que surgem com a utilização do método do drama, são: a possibilidade do professor exercitar a escuta com seus alunos e de dar espaço para eles criarem e falarem, a partir de seus próprios capitais culturais. É com a contribuição dos alunos, que a narrativa acontece.

O aprendizado entre os alunos e entre os alunos e o professor, das diferenças de valores e visões de mundo, é fundamental para o autoconhecimento de cada um, e para as transformações comportamentais e artísticas que todos vão sofrendo.

Com relação aos alunos especiais, essas oportunidades de ouvir e ser ouvido, de agir e se “expor”, são cruciais para a promoção de autoestima e sensação de pertencimento, não só nos momentos em sala de aula, mas para a sua vida social também.

A partir do estudo do Drama proposto por Beatriz Cabral, pude detectar que meu trabalho desde os primeiros contatos com meus alunos especiais (E. E. M. Rotary Club – 2003/2005) seguia exatamente esse caminho, mas sem a consciência, ou conhecimento sobre as terminologias e definições do mesmo.

Um bom exemplo disso, foi um projeto em homenagem ao circo, realizado na citada escola, no qual o objetivo das aulas de artes cênicas era propiciar a vivência das funções existentes no mesmo, como: malabaristas, bailarinas, trapezistas e palhaços.

Para que os alunos contextualizassem um circo, várias etapas foram sendo realizadas, como: visualização de DVDs sobre esta temática e ida à Escola Nacional de Circo para assistir uma apresentação dos alunos de lá.

Segundo Biange, essa seria a fase inicial de enriquecimento do contexto da ficção, como um pré-texto.

Em paralelo às contextualizações, em cada aula fui me caracterizando aos poucos de “palhaço”, visando o entendimento por parte dos alunos, de que cada artista para exercer seu personagem, se transforma exteriormente, com o auxílio de vários elementos (maquiagem, figurino e adereços).

Nas várias aulas de teatro, com o objetivo de se conhecer os personagens do circo foram feitas improvisações, suscitando o imaginário e simbólico dos alunos, enquanto eu além de mediar, também participava como um personagem – palhaço-narrador.

Dessa forma, segundo o método de ensino do drama, o contexto caracterizou-se por uma grande apresentação de circo, a qual foi fracionada em cenas menores, relativas às apresentações de cada modalidade circense, configurando os episódios, e minha presença como uma mediadora que narrava, apresentava, incitava e questionava, pode ser considerada como uma professora-personagem.

Aos poucos, os alunos foram escolhendo seus personagens, para serem apresentados no encerramento do projeto, que foi realizado em um dia específico, com a participação dos responsáveis, e com a ambientação de um circo, com a colocação de grandes faixas de tecido reproduzindo uma lona de circo, e cadeiras arrumadas em forma de arena, na quadra de esportes coberta da escola. (Vide fotografias 1, 2 e 3)





fotografia 1 – Dia da culminância do projeto “Circo”, na quadra da escola. Todas as turmas estavam juntas, com cada aluno “representando” a sua função no circo. (Foto por: Autor desconhecido)



fotografia 2 – Nesse momento, era a vez do “mágico” se apresentando, tendo como auxiliar “de palco”, um colega cadeirante. Esse aluno cadeirante, apesar de todo o seu comprometimento motor e de fala, possuía um “alto astral” e interesse permanentes, contagiando todos ao seu redor. (Foto por: Autor desconhecido)



fotografia 3 – Momento com os alunos da turma de Jardim (que também possuíam alunos incluídos). (Foto por: Autor desconhecido)

Segundo o drama, quanto maior a ambientação, mais propicia a “imersão”; e durante as aulas também, as caracterizações e reproduções de figurinos e adereços, além de músicas sobre o tema, procuraram isso, mesmo que não de forma racional ainda (pois meu instinto e experiência adquirida aos poucos, me direcionavam a seguir por vários caminhos, nos quais essa “imersão” era sempre procurada).

Inclusive, exemplificando a importância da imersão para o desenvolvimento dos alunos, descrevo o caso de uma aluna adolescente, sem comprometimento motor, apenas com um déficit intelectual moderado, que tinha pânico de ver pessoas caracterizadas, ou vestidas com grandes fantasias, chegando até a fugir da sala de aula, ao me ver caracterizada de “palhaço”. Com a realização do processo aos poucos, de minha caracterização e dos alunos, como o personagem do “palhaço”, esta aluna foi entendendo a relação ator-personagem, e foi deixando que eu a maquiasses e lhe colocasse o nariz vermelho, típico do mesmo. Ao final do projeto esta aluna participou do grupo de palhaços na culminância do circo, e passou a não ter medo de pessoas caracterizadas, inclusive em ambientes públicos.

Outro projeto, realizado nas aulas de teatro dessa mesma escola especial municipal, cuja metodologia desenvolvida se encaixa no método do drama, foi: “Romeu e Julieta”, de William Shakespeare, que foi trabalhado com uma turma, de apenas seis alunos, com os casos de menor comprometimento intelectual e físico.

Este projeto consistiu em montar de forma bem simplificada, a peça citada acima, com os alunos adolescentes, pois as questões sobre amor e sexualidade afloravam muito e havia vários casais de namorados entre os alunos.

Foi o meu primeiro questionamento, sobre como realizar uma montagem teatral, mesmo que muito singela, com alunos especiais com comprometimentos muito diferentes (esta turma especificamente, possuía um casal com Síndrome de Down, dois rapazes com deficiência intelectual leve e sem déficit físico, e três moças cadeirantes, com comprometimento motor dos membros inferiores, mas com o cognitivo preservado).

Segundo a metodologia do drama, as fases do trabalho realizado, ficaram da seguinte forma:

**Pré-texto (subsídios):** contextualização do período histórico-social da peça – através de visualização de filmes sobre a peça, experimentação de figurinos de época e escuta de músicas dos respectivos filmes e também da época. Assim, foi construída uma ambientação a respeito do tema: um amor correspondido, mas proibido.

**Pré-texto (roteiro):** corte e adaptação do texto, para uma linguagem mais coloquial.

**Processo e episódios:** improvisações a partir das pequenas “cenas” retiradas da história inteira. Nas improvisações, os alunos iam vivenciando os personagens da peça, enquanto eu como **professora-personagem**, os conduzia pelos acontecimentos, através das **perguntas-chave** (como por exemplo: “Romeu estava conversando com Mercúcio onde?” – função de *Pesquisador*, “Estamos todos dançando no baile...” – função de *Participante*, “Julieta aparece e Romeu a olha encantado...” – função de *Relator*).

Cada aluno conseguiu um nível de apreensão da história e texto, pois enquanto alguns conseguiram gravar suas falas (cadeirantes e rapaz com Síndrome de Down, sem deficiência intelectual), outros precisaram ser lembrados, na hora de apresentar para os demais colegas da escola, e nos outros locais, os quais foram convidados a mostrar o trabalho. Por isso, eu permaneci inserida como personagem nas apresentações e contei ainda com a presença da professora regente de turma deles em cena, ambas como personagens secundários, para auxiliar as alunas cadeirantes, em seus deslocamentos pelo espaço de cada apresentação, e ajudar com o uso e passagem de microfones (nos locais com necessidade deste material).

Além da escola, este trabalho curto de “Romeu e Julieta”, foi apresentado na Creche-Escola Studio da Criança (escola bilíngue, de classe média alta, da Zona Norte do Rio de Janeiro), a convite da mesma, para integrar-se ao projeto: “Vivendo as Diferenças”, em 2005. (Vide fotografias 4, 5, 6 e 7)





fotografia 4 – Apresentação de “Romeu e Julieta” na Creche-Escola Studio da Criança. O Narrador (C) inicia a peça. Este aluno possuía um pouco de deficiência intelectual apenas, mas por carência de memória, necessitava de ajuda para lembrar as falas de seu texto. (Foto por: Creche-Escola Studio da Criança)



fotografia 5 – Cena do “Baile na casa de Julieta”. Como havia duas alunas cadeirantes, a professora regente da turma na época ( Prof<sup>ª</sup>. Maria Cecília Tavares) auxiliou com o deslocamento da aluna (C). Esta mesma aluna era extremamente participativa e envolvida com todas as atividades da escola, mesmo com grande dificuldade motora para se deslocar (comprometimento de membros superiores e inferiores). No caso dessa pequena peça, foi escolhido em conjunto com a mesma, que seu deslocamento seria feito em cadeira de rodas. (Foto por: Creche-Escola Studio da Criança)



fotografia 6 – Famosa cena do “Balcão”, quando o aluno (F) interpretando Romeu, vai até a sacada de Julieta, interpretada pela aluna (F), e declara seu amor. A aluna (F) era realmente apaixonada pelo aluno (F), que nutria uma certa “paixão” também por ela; assim, a cena tornava-se muito “especial”. (Foto por: Creche-Escola Studio da Criança)



fotografia 7 – Agradecimento final. Para os alunos, terem sido aplaudidos e valorizados, independente de quaisquer diferenças que eles possuíam, foi muito gratificante e gerou uma enorme elevação na autoestima de cada um. (Foto por: Creche-Escola Studio da Criança)



Nesse mesmo ano, o grupo também apresentou a peça, no Primeiro Festival de Teatro do Instituto Helena Antipoff (IHA)<sup>22</sup>, que foi realizado no Centro Integrado de Atendimento ao Deficiente Mestre Candeia (CIAD)<sup>23</sup>, na cidade do Rio de Janeiro. Este evento promoveu a integração entre os alunos das escolas especiais públicas municipais, que possuíam trabalhos teatrais, e não teve fins lucrativos, nem efeito de premiação. (Vide fotografias 8 e 9)



fotografia 8 – Apresentação no auditório do CIAD, no I Festival de Teatro do IHA. Cena do “Baile na casa de Julieta”. (Foto por: Autor desconhecido)

---

<sup>22</sup> *O Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA)* é responsável por formular e implementar políticas públicas ligadas à Educação Especial no município do Rio de Janeiro. (Fonte: Guia da Educação em Família 2015 / Educação Especial. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 2015)

<sup>23</sup> O Centro Integrado de Atendimento ao Deficiente Mestre Candeia (CIAD), trabalha em conjunto com o IHA. Nele se encontra a Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência. (Fonte: Guia da Educação em Família 2015 / Educação Especial. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 2015)



fotografia 9 - Apresentação no auditório do CIAD, no I Festival de Teatro do IHA. Agradecimento final.. (Foto por: Autor desconhecido)

### **2.2.3 Uma proposta metodológica de ensino de teatro na escola regular – Tensões e interseções com o ensino especial**

Ao ingressar no mercado de trabalho, após a sua formação acadêmica em licenciatura em teatro, o professor se vê com um leque de aprendizado vasto, no que diz respeito às teorias da pedagogia teatral e com muitos exemplos de jogos e exercícios, passíveis de serem utilizados com seus alunos; mas, uma metodologia de trabalho, pronta e adequada aquele alunado específico, ele não tem disponível em mãos.

Cabe a cada professor, de acordo com uma série de fatores (condições socioculturais, histórias de vida e necessidades dos alunos) selecionar de seu “baú” de experiências e conteúdos teatrais, todo o material que sentir ser relevante para os grupos em que dá aulas, e aos poucos, sem esquecer também de tudo o que é trazido pelos próprios alunos, criar a suas metodologias de trabalho.

O caminho do professor teatral, pode ser instrumental ou essencialista (discutido anteriormente no início do subcapítulo 2.2), ou ainda, uma mistura dos dois; pois na prática de sala de aula, ambas as concepções se fazem presente, não existindo na realidade, mas sim apenas no campo teórico, uma ruptura precisa entre ambas.

Sempre preconizei o processo de trabalho com a linguagem cênica, e todos os benefícios gerados pelo mesmo, no que diz respeito à aprendizagem-desenvolvimento; mas sem perder de vista uma possível construção de um produto final – que é na maior

parte das escolas até hoje em dia, cobrado e entendido como o real fim das aulas de teatro.

Toda a experiência suscitada pelas dúvidas e questões, as quais atravessei na E. E. M. Rotary Club com o ensino de teatro para os alunos especiais, me ajudaram paralelamente e posteriormente, em meu trabalho com o Ensino Fundamental regular (2º. Segmento – 6º. ao 9º. Ano) na rede municipal e particular de educação da cidade do Rio de Janeiro, e com o Ensino Médio da rede FAETEC/ISERJ, a construir uma metodologia de ensino teatral, visando a realização de uma cena, ou montagem teatral completa.

Essa metodologia, baseada no drama, e em várias influências das demais linguagens da arte (dança, música e artes visuais), ficou assim formatada:

#### **A) Apresentação e contextualização do autor trabalhado**

Nessa fase, através do uso de novas tecnologias, como *netbook* e *datashow*, ou das formas possíveis e existentes em cada realidade escolar, são passadas informações sobre o autor trabalhado (fotos, imagens, textos e filmes), e todas as questões que o envolvem, como: contextos históricos, sociais e culturais de sua época.

A busca de material e apresentação deste, também podem ser realizadas pelos alunos, suscitando maior envolvimento por parte deles, e motivando-os ainda mais a exercer uma reflexão crítica sobre as diferenças da vida do autor pesquisado e de suas realidades cotidianas.

#### **B) Divisão dos grupos de interesse.**

Através da escolha da obra a ser exercitada e posteriormente montada (ou não) em forma de cenas ou espetáculo, há a divisão da turma em grupos que trabalham os itens integrantes do fazer teatral, para a realização de uma apresentação teatral: atores, cenografia, iluminação, sonoplastia, caracterização e indumentária (dependendo do grupo, aparece a figura de um ou mais diretores);

Em relação aos alunos especiais, a condução e o “olhar afetuoso” do professor nesse momento, são cruciais para incentivar os alunos a criar e pesquisar de forma autônoma, as várias facetas do teatro; além de promover a inserção de todos no processo e na culminância, como “atores” (dependendo do grau de deficiência intelectual, e/ou motora) essa etapa é bem complicada de ser realizada, mas não é impossível, pois muitas “surpresas” podem acontecer).



### **C) Improvisações com os atores**

Seguindo o caminho da metodologia de ensino de teatro do *drama* (anteriormente analisado), várias improvisações sobre partes da obra são realizadas, para que os alunos atores possam vivenciar as situações, objetivos e ações de cada cena, ou trecho da peça.

Durante este processo é muito rico quando os alunos conseguem ver fora dos muros da escola, outras montagens ou obras – filmes, pinturas, esculturas etc, sobre o texto ou tema trabalhado;

### **D) Preparação vocal e corporal**

Para uma melhor conscientização por parte dos alunos, da necessidade de haver uma boa utilização corporal e vocal de cada um, em uma representação teatral e em suas próprias vidas, são realizados permanentemente, exercícios com estes fins;

### **E) Ensaios com a obra escolhida / Experimentação com o material escolhido pelos grupos de interesse (Cenário, figurino, maquiagem, iluminação e sonoplastia).**

Quando ocorre a transposição da experiência com as improvisações, para ensaios com o texto real da obra. Aí, ocorre o processo de memorização do texto, já com o entendimento do que acontece em cena.

Nesse momento, os grupos que criaram os outros elementos teatrais, vão apresentando seus resultados para o professor e para a turma, e podem experimentá-los na cena e nos atores (ou deixar esta fase para o dia da apresentação em si).

### **F) Apresentação**

O momento em que todo o trabalho desenvolvido tem seu auge; seja em um espaço teatral propriamente dito (auditório), em sala de aula, ou até em espaços físicos alternativos da escola (cantinas, corredores, pátios etc).

Nesse momento entram em cena praticamente, os alunos que desenvolveram os demais itens e que precisam arrumar o espaço cênico e os atores (arrumação do cenário, colocação de figurino e maquiagem nos alunos-atores, execução do som e luz – quando é possível tê-los, e durante a peça, ainda há a presença dos alunos-contrarregras).

O professor deve procurar incentivar o olhar dos demais colegas da escola, sejam da mesma turma, ou de mais turmas do mesmo ano de escolaridade, podendo também quando possível, abrir para todos os anos interessados e para os responsáveis.

Com a abertura para os colegas, que estão realizando o mesmo tipo de trabalho, e mesmo para os demais que não estejam, estimula-se o senso crítico e a formação de plateia.

### **G) Avaliação / Registro**

Após a apresentação, é prazerosa e necessária uma avaliação pelos alunos, de seu próprio trabalho; podendo a mesma ser baseada em registros audiovisuais realizados pelos colegas, ou até pelos mesmos alunos de cada turma, selecionados com esta função (em um tempo onde reinam os celulares, podemos aproveitá-los para a função de registro de imagem e som e utilizar desta forma, o uso dos mesmos para fins educacionais e incentivar os saberes tecnológicos de nossos alunos).

Com relação à prática de montagem, muitas vezes ocorre o processo inverso do que o proposto acima; pois em vários grupos, surge uma criação individual ou coletiva de texto, ou de temas, que no decorrer das improvisações e exercícios vão aparecendo e sendo desenvolvidos.

Cabe ao professor de teatro, enquanto educador e especialista, que oriente os alunos no caminho de uma proposta inicialmente sua, ou que siga o caminho proposto pelo coletivo.

Nesse sentido entra toda uma questão de escolhas desse professor, quanto ao seu papel enquanto norteador do caminho a ser desenvolvido pelo grupo.

O professor pode basear-se nas necessidades, anseios e questões levantadas pelos seus alunos, ou em propostas que ele acredite serem necessárias de serem seguidas; ou pode surgir até uma terceira vertente, que leve em consideração o seu planejamento integrado com as proposições levantadas pelos alunos, estabelecendo assim, um caminho com mais diálogo e estimulação de pensamento crítico.

Esta referida metodologia compreende várias etapas, as quais são passíveis de transformação, de acordo com o alunado e suas necessidades específicas; pois cada turma é composta por indivíduos, com suas realidades, desejos e respostas ao trabalho, completamente diferentes, e o professor deve sempre estar atento à necessidade de replanejamento e de se criar novas estratégias, quando um caminho seguido, não corresponder aos objetivos propostos.

Com relação ao Ensino Especial, dependendo do grau de comprometimento intelectual e físico dos alunos, o planejamento deve ser realizado pelos professores (de turma e especialistas), de forma interdisciplinar; pois nas escolas especiais deve-se

haver uma flexibilização de conteúdos, visando desenvolver e alcançar as necessidades de todos os seus alunos.

A metodologia proposta acima, que veio sendo elaborada por mim, no decorrer de vários anos com os alunos de escolas regulares, não é possível de ser realizada, sem adaptações e muitos cuidados, com os alunos de escolas especiais – todos com a necessidade de atendimento educacional especializado.

Desde o ano de 2011, nos Espaços de Educação Especial do CAP-ISERJ, procurei realizá-la aos poucos, conforme conhecia os alunos e suas respectivas síndromes e/ou deficiências; e em 2013, estes mesmos alunos especiais jovens e adultos, vivenciaram um processo pedagógico muito particular, que resultou na montagem teatral, intitulada: *“Era uma vez um amor especial”* (detalhada no próximo capítulo).

### **CAPÍTULO 3**

## **O ENSINO DE TEATRO NOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO CAP-ISERJ: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS ESPECIAIS JOVENS E ADULTOS**

*A pergunta não deveria ser “Você acredita em Deus?, mas “Você se comove com a beleza?. Deus nunca foi visto por ninguém. Ele se mostra na experiência da beleza.*

Rubem Alves

### 3.1 A cena das diferenças e o jogo das diversidades

Os Espaços de Educação Especial do CAP-ISERJ configuram uma escola especial, e seu alunado é formado por jovens e adultos que necessitam de Atendimento Educacional especializado (AEE) (já especificados no subcapítulo 1.1).

Nesse contexto, nos Espaços de Educação Especial do CAP-ISERJ, encontram-se alunos com diagnóstico de:

- 1) Síndromes derivadas de alterações cromossomiais, como: Síndrome de Down<sup>24</sup> e Síndrome do X-Frágil<sup>25</sup>;
- 2) Transtornos Globais do Desenvolvimento, a exemplo de: Autismo<sup>26</sup> e Asperger;
- 3) Distúrbios neurológicos (intelectuais e motores) derivados de Encefalopatias<sup>27</sup>;
- 4) Deficiência Intelectual derivada de Traumatismo Craniano;
- 5) Deficiências Sensoriais (Visual e Auditiva)
- 6) Múltiplas deficiências.

---

<sup>24</sup> A síndrome de Down (SD) é uma alteração genética produzida pela presença de um cromossomo a mais, o par 21, por isso também conhecida como *trissomia 21*. Para saber mais, acesse:

[www.ftdown.org.br/sobre-a-sindrome-de-down/o-que-e-sindrome-de-down/](http://www.ftdown.org.br/sobre-a-sindrome-de-down/o-que-e-sindrome-de-down/)

<sup>25</sup> Conhecida também como síndrome de Martin-Bell, a síndrome do X Frágil é uma condição genética que causa debilidades intelectuais, problemas de aprendizado e de comportamento, além de diversas características físicas peculiares. Para saber mais, acesse:

[www.minhavidacom.br/saude/temas/sindrome-do-x-fragil](http://www.minhavidacom.br/saude/temas/sindrome-do-x-fragil)

<sup>26</sup> A partir do último **Manual de Saúde Mental – DSM-5**, que é um guia de classificação diagnóstica, todos os distúrbios do autismo, incluindo o transtorno autista, transtorno desintegrativo da infância, transtorno generalizado do desenvolvimento não-especificado (PDD-NOS) e Síndrome de Asperger, fundiram-se em um único diagnóstico chamado **Transtornos do Espectro Autista – TEA**. O TEA é uma condição geral para um grupo de desordens complexas do desenvolvimento do cérebro, antes, durante ou logo após o nascimento. Esses distúrbios se caracterizam pela dificuldade na comunicação social e comportamentos repetitivos. Para saber mais, acesse: [www.autismoerealidade.org/informe-se/sobre-o-autismo/o-que-e-autismo](http://www.autismoerealidade.org/informe-se/sobre-o-autismo/o-que-e-autismo)

<sup>27</sup> Encefalopatia é um termo que significa doença do cérebro, dano, ou mau funcionamento. Encefalopatia pode apresentar um amplo espectro de sintomas que variam de leve, tais como perda de memória ou mudanças sutis de personalidade, a grave, tais como a demência, convulsões, coma, ou morte. Em geral, encefalopatia manifesta-se por um estado mental alterado, que é por vezes acompanhada de manifestações físicas (por exemplo, má coordenação de movimentos dos membros). Para saber mais, acesse: [www.medwob.com](http://www.medwob.com)

É importante ressaltar que os alunos supracitados possuem o diagnóstico associado a déficit intelectual; ademais alguns também apresentam comprometimentos motores, em virtude de disfunções neurológicas.

Nos referidos Espaços de Educação Especial, a faixa etária dos alunos está compreendida entre os vinte, e os cinquenta anos de idade, aproximadamente.

Os citados alunos estão divididos em turmas, sendo as mesmas montadas de acordo com ciclos, e estes, subdivididos de acordo com as etapas aproximadas de desenvolvimento dos alunos.

Os alunos participantes da presente dissertação, correspondem a todos os do turno da manhã; o que equivale a aproximadamente cinquenta alunos, divididos em seis turmas, de até dez alunos cada.

Quase todos os alunos estão inseridos economicamente, na classe média, com algumas exceções, de alunos com baixa renda ou com um poder aquisitivo bem alto (estes últimos com ótimo acesso à viagens e acervos culturais nossos, e de fora do país). A grande maioria, mesmo não apresentando limitações financeiras, tem muito pouco contato social e muito pouco acesso cultural, por viverem apenas em casa ou na escola, devido a uma série de fatores, como: impossibilidade de saírem sem os seus responsáveis (comprometimentos intelectuais, e/ou motores, e/ou sensoriais), medo das próprias famílias, em liberá-los para realizarem atividades sozinhos fora de casa, após já tê-los visto sofrer atitudes de preconceito e exclusão, gerando um sentimento de preservação e cuidado, muitas vezes excessivo (e compreensível).

Além dos professores regentes de turma, há a presença de elementos de apoio, que dão suporte com relação ao deslocamento dos alunos pelo espaço da escola e controle da disciplina e segurança interna (similares aos inspetores nas escolas regulares).

Na questão de limpeza e merenda, todo o pessoal é terceirizado pela FAETEC/ISERJ, sendo esta última, realizada em duas etapas para cada turno: lanche e almoço. Os próprios alunos realizam suas refeições, a não ser em casos extremos, que são auxiliados pela equipe de apoio ou pelas professoras regentes (quando um aluno não pode se alimentar na escola, todos sabem e ficam de olho, para que nenhum problema ocorra – como o caso de aluna com sonda estomacal, que não podia comer refeições sólidas, apenas sucos e água).

Com relação à organização pedagógica/administrativa, a escola possui uma coordenação ligada ao CAP, que é vinculado diretamente à Direção Geral do ISERJ.

Além das aulas regulares, com as professoras regentes de turma e das aulas de Teatro, os alunos possuem outras disciplinas, como: Educação Física, Música, Artes

Visuais, Dança e Informática; e eram atendidos também, até 2014, por uma psicóloga do Setor de Inclusão do CAP-ISERJ<sup>28</sup>.

As aulas de teatro são ministradas em um dia na semana, com tempos de cinquenta minutos, sendo estes divididos de acordo com os ciclos de desenvolvimento<sup>29</sup>, e as afinidades entre esses níveis dos alunos de cada turma.

Com relação à infraestrutura para a realização das aulas de Artes Cênicas, os Espaços de Educação Especial, dispõem de uma pequena sala de aula, livre de carteiras e mesas (onde não é possível levar os alunos com maiores comprometimentos motores), uma sala de artes visuais (na qual é necessário se afastar mesas e carteiras), além de uma quadra de esportes coberta.

Como o ISERJ possui um teatro – Teatro Fernando Azevedo, sempre que possível, as aulas de Artes Cênicas são ministradas no mesmo. Isso não é constante, devido à distância entre os Espaços de Educação Especial e o teatro ser grande e ainda não haverem condições ideais de acessibilidade física<sup>30</sup> para alunos com comprometimento motor dos membros inferiores, que os impeçam de andar muito, ou que já sejam cadeirantes.

A realização das aulas de Artes Cênicas no palco do citado Teatro é de extrema importância, pois os alunos vão se familiarizando com o espaço teatral e absorvendo de forma mais concreta e mais facilmente, a linguagem cênica e a pedagogia teatral; e por isso, apesar de muito embate, com alguns dos próprios colegas professores e coordenadores que acreditavam ser desgastante o deslocamento da escola especial para o teatro (muitas escadas pelo caminho e falta de mais pessoal de apoio), sempre procurei levá-los ao teatro.

Constatai, que mesmo com todo o esforço de deslocamento físico, por parte de alguns alunos, estes mesmos alunos, queriam ir ao teatro e ter a mesma sensação de pertencimento, que os demais colegas tinham.

---

<sup>28</sup> Órgão interno que atende todos os alunos incluídos do ISERJ, com salas de recurso e demais atendimentos que se fazem necessários.

<sup>29</sup> Esses ciclos foram estudados e estipulados, desde a criação dos Espaços de Educação Especial do CAP-ISERJ, em 2011, pelas professoras regentes e coordenação da época, e baseiam-se em questões como letramento e desenvolvimento sensório-motor dos alunos.

<sup>30</sup> As ligações entre as edificações que constituem o Campus do ISERJ, são realizadas por escadas, e só um local no prédio principal, que possui elevadores. No Teatro Fernando Azevedo, os acessos para o nível da plateia e para o palco, também são feitos por escadas; e por todo o ISERJ ser “tombado” pelo patrimônio histórico, nos âmbitos estadual e federal, a colocação de rampas no mesmo, ainda está em fase de estudos, pelos respectivos órgãos competentes.

Usufruir de todos os demais espaços do ISERJ para eles é de extrema importância, pois se sentem mais confiantes e inseridos em um contexto, que é muito maior do que suas experiências vividas apenas em sala de aula.

Integrar-se com os demais colegas dos outros segmentos<sup>31</sup>, mesmo que em eventos pontuais, ainda não é estar verdadeiramente incluído, mas a integração é um grande passo para gerar uma visibilidade das diferenças e uma reflexão sobre preconceitos e exclusão social, por parte de todos que coexistem na instituição escolar (alunos, professores, funcionários e responsáveis).

### **3.2 Era uma vez um amor especial – De um delicado processo pedagógico, surge uma prática de montagem**

Os projetos pedagógicos anuais dos Espaços de Educação Especial CAP-ISERJ sempre estão em sintonia com projeto anual de todo o ISERJ, e em 2013, como não foi diferente, foi trabalhado em conjunto, o centenário de Vinícius de Moraes.

Desde 2011, quando comecei a trabalhar com os alunos especiais desses espaços, fui realizando com eles, pequenos trabalhos (quase todos em parceria com os colegas de Educação Física), voltados para datas específicas do calendário escolar (datas relevantes para a instituição, como: aniversário do ISERJ, festa junina, semana da cultura e festa de encerramento de ano letivo; e datas comemorativas, como: dia das mães, natal e ano-novo).

Assim, o desenvolvimento pedagógico sempre era muito partido, e a visão instrumental do ensino de teatro, preponderava.

Mas, faltava algo.

Eu me questionava o tempo todo, pensando: Porque não tentar realizar a mesma metodologia que fui criando ao longo de meus anos com o ensino regular e que já havia experimentado “o gostinho” de ter dado certo, com pequenos trabalhos na E. E. M. Rotary Club?

Seria possível realizar com os alunos especiais adultos, uma prática de montagem?

---

<sup>31</sup> O Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro compreende: Educação Básica (Educação Infantil, Fundamental, Médio, Especial e EJA), Educação Profissional (Técnico em Administração, Informática e Secretariado Escolar) e Educação Superior (Formação Pedagógica, Pesquisa e Extensão). Mais sobre o ISERJ, vide: [www.iserj.edu.br](http://www.iserj.edu.br) e <https://pt-br.facebook.com/canaliserj>



Uma prática de montagem supõe todas as engrenagens do fazer teatral, com elementos criadores de: figurino, cenário, iluminação, sonoplastia e caracterização; além dos atores e diretores.

Não pensei num primeiro momento, em todas essas necessidades, mas, em realizar um processo pedagógico, que confluísse para uma montagem, com a participação de todos. Todos como “atores” no processo.

Nesse todos, traduz-se quarenta e oito alunos em cena.

Loucura? Talvez sim. Mas resolvi partir em frente, com o apoio e uma enorme vontade e certeza por parte dos próprios alunos, de que daria certo, e de que eles eram capazes.

Abstrai bastante, naquele ano de 2013, das datas comemorativas e dos trabalhos partidos e estanques, para me dedicar a esse processo realmente “especial”, a que todos nós (eu, os alunos, colegas professores e coordenação) embarcamos.

Então, do estudo da vida e obra de Vinícius, da troca de experiências e vivências com as demais disciplinas, e da criatividade dos próprios alunos, foi sendo realizada com todos os alunos do turno da manhã, uma montagem teatral, que no meio do processo, foi batizada de : “ Era uma vez um amor especial”.

A criação desta montagem, foi seguindo aproximadamente os passos da metodologia para realização de prática de montagem, criada e aprimorada por mim, ao longo de meu trabalho como professora de Artes Cênicas (vide subcapítulo 2.2.3).

Como era de se esperar, tive que fazer muitas adaptações, e ter muito cuidado e carinho, com relação ao “tempo” de cada um e do grupo, pois realizar uma montagem só com alunos com múltiplas deficiências, é muito mais complicado, do que com alunos regulares (que também apresentam suas diferenças e peculiaridades).

Fomos, passo a passo, cumprindo etapas de um processo pedagógico de ensino de teatro, muito particular e delicado; pois as diferenças entre os alunos, tanto do ponto de vista intelectual, quanto físico, e principalmente, na questão relacional, de interação com o outro e si mesmo, eram enormes.

Sempre, ao iniciar e ao acabar as aulas de teatro, tanto com os alunos regulares, quanto com os especiais, fazia (e ainda faço) uma espécie de “ritual teatral”, onde nos juntamos em um único círculo, de mãos dadas (mão esquerda por baixo e direita por cima – para não ser quebrada uma corrente de troca de energia entre os alunos), para de forma democrática todos se verem, se ouvirem e se concentrarem para inicializarem o processo da aula, ou finalizarem (vide fotografia 1). No final de cada aula, cada aluno falava uma palavra que representasse o dia e/ou um sentimento bom que dedicávamos para todos, pela semana seguinte, até o próximo encontro. Além disto, para realmente finalizar a aula, após a fala de cada aluno, dávamos um “grito de guerra” (entrávamos no centro do círculo e com as mãos unidas umas sobre as outras, gritávamos: “luz”, e

ao mesmo tempo, jogávamos as mãos para o alto). Com os alunos regulares, sempre trabalhei com o grupo sem os sapatos, para ter maior contato com o pé no chão (melhor trabalho corporal e troca de energia com o solo), mas com os alunos especiais, pela dificuldade de coordenação motora de muitos, e por haver um maior cuidado na higiene, fazia isso quando o espaço utilizado para a aula estava bem limpo, e apenas com quem queria.



fotografia 10 – Em uma das aulas, no Teatro Fernando Azevedo / ISERJ, os alunos estão ouvindo as explicações sobre o exercício que seria feito posteriormente, após a roda inicial em pé, de mãos dadas. (Foto por : Autor desconhecido)

O processo pedagógico, que culminou com a prática de montagem, compreendeu as seguintes fases, relacionadas abaixo:

### 1) **Apresentação da vida e obra de Vinícius de Moraes**

Via netbook e televisão, através de imagens, filmes e músicas, fui apresentando para os alunos, informações e diferentes leituras sobre a vida e obra de Vinícius de Moraes; principalmente as músicas criadas com letras suas, como “Garota de Ipanema”<sup>32</sup>, “Primavera”<sup>33</sup> e “Minha Namorada”.

---

<sup>32</sup> “*Garota de Ipanema*” é uma das mais conhecidas canções de Bossa Nova e MPB, foi composta em 1962 por Vinícius de Moraes e Antônio Carlos Jobim (fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki>)

<sup>33</sup> “*Primavera*” e “*minha Namorada*” são duas das composições de Vinicius de Moraes, em conjunto com Carlos Lyra, que se tornaria seu parceiro em inúmeras composições de sucesso.( fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki>)

Com relação à arte dramática, mostrei o filme: “Orfeu da Conceição”<sup>34</sup> (mas devido ao contexto deste, ser violento e distante da realidade dos alunos – o que dificultava o entendimento, um trabalho mais aprofundado sobre o mesmo, não foi realizado, ficando então sua contribuição como enriquecimento cultural e de reflexão, para os alunos com pouco déficit intelectual e que já possuem autonomia e uma certa independência em relação a si mesmos, e socialmente).

Foram necessárias várias formas de exposição, justamente para atender às necessidades educacionais específicas de cada aluno; pois existiam dois alunos surdos e um cego, além de todos os demais, com suas síndromes, e/ou transtornos, e/ou déficits.

Toda apresentação em vídeo, precisava ter áudio-descrição para o aluno cego (normalmente um dos próprios colegas de turma dele, se oferecia para narrar os acontecimentos, quando eu não podia), legenda e LIBRAS<sup>35</sup> para os surdos (apesar de que era muito difícil de explicar além das imagens, pois os dois não sabiam bem LIBRAS, nem ler bem).

Um grande desafio para mim, foi conseguir o entendimento do que era pedido ou comentado, por parte desses dois alunos surdos, pois eles praticamente eram analfabetos nas duas possíveis línguas a serem utilizadas por eles (português e LIBRAS), além de eu mesma não saber LIBRAS.

Sempre me perguntava: Como vou conseguir trabalhar com estes alunos surdos, que também não compreendem a LIBRAS executada pela professora regente, que me auxilia nas aulas? O que fiz, foi tentar me fazer entender (e eles a mim), através de uma linguagem muito mais corporal, do que qualquer outra formal existente; pois “o corpo fala”, e assim, fui me entendendo com os alunos surdos.

Eles criaram uma outra linguagem gestual (que não é a LIBRAS) que eu compreendia na medida do possível, e eles me compreendiam por mímicas e expressões corporais.

Outra coisa surpreendente: mesmo sem a escuta, eles possuíam um ótimo ritmo corporal e musical, várias vezes, fazendo parte do grupo de alunos que tocavam os instrumentos de percussão, ao trabalhar alguma das músicas, em conjunto com a professora de música. Um deles me colocava, através do gesto de encostar a mão na caixa de som, que podia sentir a vibração da música e, além disso, em outros momentos, me pedia para colocar a música bem alta - isso poderia indicar que havia alguma audição residual presente.

---

<sup>34</sup> “Orfeu da Conceição” - é uma peça teatral escrita por Vinicius de Moraes em 1954, baseada no drama da mitologia grega de Orfeu e Eurídice . A trilha sonora da peça foi lançada em vinil no ano de 1956, pela Odeon, com música escrita por Antônio Carlos Jobim e letra de Vinicius. (fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki>)

<sup>23</sup> A língua brasileira de sinais (LIBRAS) é a língua de sinais usada pela maioria dos surdos dos centros urbanos brasileiros e reconhecida pela Lei. (fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki>)

Sempre passei as imagens com calma e de perto, pois como já falado anteriormente, o “tempo” de cada aluno processar o que lhe é oferecido e “focar”, é diferente, e todo e qualquer comentário feito por um deles, que tenha tido ou não, relação com o que era apresentado, foi ouvido e teve importância; pois algum “canal” de raciocínio e reflexão poderia estar se abrindo, propiciando o desenvolvimento intelectual deste aluno.

Muitas vezes, o planejamento das aulas teve de ser estendido, devido a essas “participações” dos alunos. Também como já comentado no primeiro capítulo, o planejamento pedagógico deve levar em conta um alargamento de tempo e uma permanente possibilidade de sofrer alterações, principalmente com os alunos especiais.

## 2) **Realização de jogos dramáticos/drama (durante todo o processo, até o fechamento definitivo da peça)**

A partir dessas informações sobre o autor trabalhado, fui introduzindo a pedagogia teatral, por jogos dramáticos, para que gradativamente, fossem então testados, jogos teatrais um pouco mais complexos.

Assim, segui a linha proposta por Peter Slade, em seu “*Jogo dramático infantil*”, e fui trabalhando as improvisações, nas quais eu estava inserida como mediadora, na maioria das vezes, “jogando junto”.

Posteriormente refletindo sobre essa forma de trabalhar, pude constatar que usava a metodologia do drama, trazida por Beatriz Cabral para o Brasil, pois utilizava todos os elementos dessa metodologia: **contexto de ficção, gerado a partir do pré-texto** (contextualização sobre “Vinícius” e sua obra, com o uso das imagens, músicas e textos), o **processo em episódios** (no caso, foram utilizadas as histórias das músicas do autor, que foram sendo trabalhadas e escolhidas pelos alunos (vide fotografia 2), e posteriormente à leitura do texto e filme citados abaixo (números 3 e 4), também se constituíram de improvisações sobre trechos dos roteiros dos mesmos), e minha participação como **professora-personagem**, representando diversas funções (cada turma necessita de um tipo de mediação diferente, pois as turmas com maior déficit intelectual, por exemplo, precisam de uma condução mais incisiva, para incitá-los a pensar e agir, e nesses casos, segundo Biange, o professor possui um “status” de personagem mais elevado, justamente para manter o controle da situação. Ainda, segundo Biange, o “status” de um determinado papel do professor, irá determinar o tipo de resposta do aluno e da interação professor-aluno; assim, quanto menor esse “status”, maior o grau de autonomia e iniciativa do grupo (2012, pág. 21).

Viola Spolin (1998) indica que em muitos casos os atores jovens não tem maturidade suficiente para passar do jogo dramático para o jogo teatral, e os alunos especiais mais velhos, também apresentam esta dependência, que não pode ser abolida de forma abrupta; pois essa mediação professor-aluno, é que

vai permeando o entendimento e a separação entre jogo dramático e realidade teatral.

Há uma grande dificuldade em se caminhar com jogos teatrais mais complexos, pois a maior parte desses alunos, está inserida no quadro de Transtornos Globais do Desenvolvimento. Esses alunos merecem muita atenção com relação à interação social, comportamento e comunicação – principalmente os alunos inseridos no quadro de Autismo Clássico, e Asperger.



fotografia 11 – Uma das turmas improvisando um episódio, no contexto de ficção no qual os rapazes estavam paquerando as moças na praia. Nesse momento as moças já haviam “desfilado” como as “garotas de Ipanema” e se sentado na areia, quando os rapazes tentam mostrar suas “virtudes físicas” e conquistar as colegas. Como professor-personagem com os rapazes, estava o Professor de Educação Física, enquanto eu estava de professora-personagem, guiando as moças. (Foto por: Patricia Viana)

### 3) **Leitura da obra: “Pobre Menina Rica”, de Vinícius de Moraes**

Uma vez que descartei no início do processo, a possibilidade de encenar “Orfeu da Conceição” procurei outra peça de Vinícius de Moraes, que talvez fosse compreendida e encenada pelos alunos. Li então, a peça: “Pobre Menina Rica”<sup>36</sup> para eles, e fui incitando à reflexão sobre os personagens e o desenrolar da história.

---

<sup>36</sup> “Pobre menina rica” - música de Carlos Lyra, história e letras de Vinicius de Moraes - nasceu há 47 anos e continua jovem. Concebida como musical de teatro, poucas vezes (na verdade, só uma) subiu ao palco como foi pensada pelos autores. (Fonte: <http://oglobo.globo.com/cultura/carlos-lyra-apresenta-nova-versao-em-forma-de-recital-de-pobre-menina-rica-peca-de-vinicius-de-moraes-3216437#ixzz3aX9ruuWS>)

A minha ideia nesse momento, foi de encenar essa peça com eles, por se tratar de um texto teatral do autor homenageado, e do tema ser propício (amor proibido), pois entre os alunos da escola especial do ISERJ, havia vários casais de namorados e a sexualidade entre alunos especiais, era um bom tema para ser discutido.

#### **4) Apreciação do filme brasileiro: “Era Uma Vez” e realização do método do drama a partir de seu contexto**

Os próprios alunos chegaram à conclusão de que nos tempos atuais, seria muito complicado uma moça rica namorar com um mendigo (proposta de Vinícius de Moraes, que dizia que na primavera tudo era possível...), e assim, lembraram junto comigo, de uma versão de amor proibido mais próxima à vida deles: a do filme “Era uma vez”<sup>37</sup>.

A história de amor deste filme é mais realista, e mais fácil de ser entendida pelos alunos, pois discorre sobre uma paixão que ocorre entre uma moça rica, que mora em frente à Praia de Ipanema, no Rio de Janeiro, e um rapaz que mora na favela do mesmo bairro, e trabalha em um quiosque da praia, em frente ao prédio dela. Vários alunos moram na Zona Sul (bairros de praias) e vários moram próximo às comunidades carentes, ou passam perto, em seus trajetos para casa.

Durante a visualização do filme, da mesma maneira quando foram utilizados clipes ou imagens, foi necessário fazer a áudio-descrição para o aluno cego e em muitos momentos, para os alunos surdos e com comprometimento intelectual maior, pois em muitos momentos, estes últimos, perdiam o “foco” e precisavam de incentivo e de auxílio para absorver o que lhes estava sendo transmitido.

Começamos então, a improvisar e vivenciar trechos da história do filme (vide fotografias 3 e 4). Esse trabalho, assim como as improvisações com as músicas de Vinícius de Moraes, foi muito rico, pois incitou várias questões nos alunos, como: interação com o outro (crucial e difícil de se conseguir com alunos autistas e com déficits intelectuais mais severos), raciocínio e reflexão sobre acontecimentos reais da vida e sociedade (preconceito, pobreza, discriminação, respeito etc), descoberta ou reafirmação de sentimentos (falta de autoestima, carência, paixões escondidas, amores entre eles etc).

---

<sup>37</sup> “Era uma Vez” é um filme brasileiro de drama e romance, realizado em 2008 e dirigido por Breno Silveira, com roteiro de Domingos Oliveira e Patrícia Andrade. Tendo o Rio de Janeiro contemporâneo como cenário. (Fonte: [pt.wikipedia.org](http://pt.wikipedia.org))





fotografia 12 – Em duplas, os alunos improvisando uma cena do filme “Era uma vez”, no qual o rapaz humilde da história, tentava falar com a moça rica. Eles tentavam se expressar sozinhos, mas havia minha interferência como professora-personagem, incitando-os a falar com o (a) colega, nos casos mais complicados de interação (como ocorreu com esta dupla de alunos, onde existia caso de Autismo e Deficiência intelectual). Os dois alunos reagiram muito bem, respondendo à fala do outro, mostrando que quando há estímulos e “foco”, podem existir reações surpreendentes. (Foto por: Patricia Viana)



fotografia 13 – Improvisação de episódio, baseado da história do filme “Era uma vez”, onde todos os rapazes eram o personagem principal masculino (Deco), varrendo o quiosque onde eles trabalhavam, na praia de Ipanema, em frente ao prédio da personagem principal feminina (Nina). As alunas aguardavam “se arrumando” em casa, sem ver os rapazes pelas suas “janelas”. A ideia do uso de vassouras surgiu dos próprios alunos, para demonstrar que o rapaz era pobre e trabalhava no quiosque da praia. (Foto por: Autor desconhecido)

## 5) Criação coletiva de uma história

Todos os alunos gostaram muito do filme, mas se sentiam incomodados com seu final (morte dos apaixonados, assim, como ocorre na peça “Romeu e Julieta”, do dramaturgo inglês William Shakespeare, que deu origem, não só a este filme, mas a tantos outros com a mesma temática).

Propus então uma modificação do roteiro, de forma que não houvesse a violência presente na história do filme (não entrarmos nas questões presentes na favela, como o tráfico de drogas e as brigas entre facções rivais), e que se enfatizasse o preconceito social das famílias, como causador da separação do casal principal, que posteriormente reataria e teria um final feliz junto, realçando que todos poderiam amar e ser felizes, independente de classe social, religião, cor de pele e principalmente, de serem especiais.

Essa ideia foi amplamente aceita, e nossa montagem, através do viés do preconceito social, foi falando de algo bem maior: o respeito às diferenças, e à possibilidade de amar e ser amado, também existente nos jovens e adultos especiais.

## 6) Seleção das músicas

Foram escolhidas músicas de Vinícius de Moraes, que foram anteriormente trabalhadas na forma de improvisações, e que fariam sentido dentro da história (“Garota de Ipanema”, “Primavera”, “Minha Namorada” e foi incluída: “Eu sei que vou te amar”<sup>38</sup>). Além destas, os alunos pediram músicas da época, que eles gostavam e que teria relação com o tema: amor jovem e proibido pelo preconceito. Foram incluídas as músicas: “Vagalumes”<sup>39</sup> e “Whisky à go go”<sup>40</sup>.

A primeira, no início da peça, para dar o “clima” do amor de “Deco” por “Nina”, e a segunda, no agradecimento, após a fala de um dos narradores; pois ela trata de amor e sonhos, e no texto falava-se sobre o amor não ter barreiras, nem discriminar ninguém, inclusive as pessoas especiais, que também tem o direito de amar.

Com a incorporação das músicas, ligadas às cenas, foram sendo definidas as coreografias, ou trabalhos corporais de cada uma delas. Afim de se

---

<sup>38</sup> “*Eu sei que vou te amar*” é uma canção de Vinícius de Moraes e Tom Jobim.

<sup>39</sup> “*Vagalumes*” é um *single* lançado pelo grupo de hip hop brasileiro Pollo em novembro de 2012. Gravada e composta por Luiz Tomim, Adriel de Menezes e Ivo Mozart.

<sup>40</sup> “*Whisky a Go Go*” foi composta pela dupla Michael Sullivan e Paulo Massadas e gravada pelo grupo Roupas Nova, em 1984.



estabelecer um “clima”, ou servir de pano de fundo de algumas cenas, outras músicas instrumentais entraram na peça, como um funk na cena do baile na comunidade, e “Minha Namorada” instrumental, na cena de namoro entre os personagens principais.

## **7) Criação das falas dos personagens**

As falas foram surgindo, por minha sugestão, e criadas também pelos alunos, a partir do que eles vivenciaram nas improvisações das cenas do filme. O roteiro final não seguiu o do filme, e como era de se esperar, foi sendo modificado pelos alunos, alguma vezes (falta de memória de alguns, ou recriação melhorada por outros). Mesmo tendo sido escolhidas duplas de alunos com as maiores condições de se expressar verbalmente, por precaução, eu estava presente como professora-personagem em todas as cenas faladas, caso ocorresse esquecimento de texto, ou de marcação.

## **8) Divisão dos alunos pelos personagens**

O objetivo principal foi manter todos na história, e que entre eles, não houvesse uma discrepância, gerada por escolhas de alguns apenas, para os papéis principais, gerando uma sensação de exclusão pelos demais. Assim, todos os rapazes e moças nas músicas, representavam os personagens principais.

Alguns casais de alunos interpretaram os personagens principais nas cenas (estes já com um bom desenvolvimento vocal e corporal). Essas duplas eram realmente casais de namorados, cuja separação daria um enorme problema, pois eles eram muito passionais (principalmente os alunos com Síndrome de Down, que oscilam com muita rapidez, entre o “ódio” e o “amor”).

## **9) Ensaios**

Os ensaios foram realizados nos horários de aulas de cada turma, e também com todos na quadra de esportes da escola e no teatro, para que os mesmos fossem compreendendo o todo da montagem (vide fotografia 5). Como já mencionado no subcapítulo 3.1, não era fácil deslocar algumas alunas, com comprometimentos motores severos, até o teatro, pela falta de condições de acessibilidade, mas sempre defendi suas participações no trabalho e com ajuda de inspetores e de algumas professoras, conseguimos manter quase o grupo inteiro dos alunos do turno da manhã participando (salvo alguns alunos, que tiveram problemas de saúde ou saíram da escola).



fotografia 14 – Os rapazes de uma das turmas, ensaiando no teatro, a cena da Música “Garota de Ipanema”. Neste momento, eles estavam falando sua fala, após as moças saírem de cena. (Foto por: Patricia Viana)

## 10) Apresentação

Antes da data marcada para a apresentação, os alunos especiais apresentaram um pedaço inicial da peça (música “Vagalumes”), cuja movimentação foi criada pelos alunos durante o período de improvisações, na Semana da Cultura do ISERJ, em setembro de 2013. Eles foram assistidos por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, na quadra da escola especial (vide fotografias 6 e 7).

Esse evento serviu como uma preparação para a apresentação da peça inteira, além de ter atraído os olhares dos colegas menores, para as potencialidades de jovens e adultos especiais, propiciando um momento de integração e respeito às diferenças.



fotografia 15 – Apresentação da música inicial “Vagalumes”, para os alunos do Ensino Fundamental, na quadra da escola especial, por ocasião da Semana da Cultura do ISERJ. Nesta parte, apenas os rapazes se destacavam, enquanto as moças esperavam ao fundo, de costas, a hora de entrar em cena. (Foto por: Patricia Viana)



fotografia 16 – Mesma apresentação da foto acima, com as moças em destaque, encenando a música seguinte: “Garota de Ipanema”. Após esta pequena apresentação, houve uma grande integração entre todos os alunos, que dançaram juntos mais algumas músicas, espalhados pela quadra, de forma livre. (Foto por : Patricia Viana)

A apresentação da peça “Era uma vez um amor especial” seria em dezembro de 2013, mas, por motivo de calamidade pública no município do Rio

de Janeiro (choveu muito e a cidade ficou alagada), a mesma não pode ser realizada. Isso gerou uma frustração enorme em todos os envolvidos, pois era necessário fechar o trabalho. Mantive minha posição quanto à coordenação da escola e aos professores, que mesmo no ano seguinte, havendo um outro projeto pedagógico geral, em algum momento encerraríamos nosso delicado processo de 2013.

Devido a questões de calendário escolar, o fechamento deste trabalho então, para responsáveis e demais interessados, ocorreu dia 10 de junho de 2014, e simbolizou o fim de uma grande etapa produtiva e de desenvolvimento dos alunos (vide fotografias 8 - 22).

O cenário (telão com a pintura do prédio da personagem “Nina”) foi criado e pintado por alguns dos alunos especiais, auxiliados por mim e por colegas do Grupo de Teatro do ISERJ.

O figurino, foi concebido e trazido pelos alunos, após as definições do próprio grupo (mantendo a realidade da história e a época atual – roupas de praia e despojadas). Um adereço surgiu no caminho: um chapéu panamá, para cada aluno, ao cantar e “interpretar” a música “Primavera”, para mostrar a “malandragem carioca”; e demais adereços (prancha de surf e caixa de feira), foram conseguidos emprestados com uma empresa de aluguel de material teatral, que há muitos anos, vem acompanhando meu trabalho nas escolas públicas e vem apoiando com material de figurino e cenário.

Não foi criada uma maquiagem especial, apenas foi feita uma bem leve, em cada uma das alunas (aquelas com autonomia, se caracterizaram sozinhas, e às com maior dificuldade, foram auxiliadas pelas colegas e pelas professoras de turma).

A iluminação foi idealizada e executada por iluminador, que nos apoiou, cobrando um valor bem abaixo do mercado, e paga por mim, por acreditar na importância de oferecer aos alunos especiais, uma vivência teatral, em um edifício próprio, e com todos os elementos que o compõe.

O material de sonorização utilizado (microfones, caixas e mesa de som), pertencia ao próprio ISERJ, e o operador de som foi um aluno, do Grupo de Teatro do ISERJ (criado e dirigido por mim, e formado por alunos do Ensino Médio).





fotografia 17 – Dia da apresentação (10/06/2014), no Teatro Fernando Azevedo/ISERJ, às 10h. Abertura da peça, com explicação sobre o processo pedagógico que resultou na montagem. Todos os rapazes estavam escondidos nas coxias e as moças, atrás do cenário (telão pintado, como o prédio de “Nina”). Os dois narradores já estavam posicionados na lateral esquerda do palco (o aluno (A) com deficiente visual, mas com uma brilhante memória e o aluno (M), com altas habilidades para comunicação e arte). (Foto por: Liza Delgado )



fotografia 18 – Início da peça, com a música “Vagalumes”. Por causa de ensaiarmos bastante (inclusive no teatro), os rapazes entraram no palco na hora certa, e se empenharam muito em “representar” o personagem do rapaz humilde (“Deco”). Um dos narradores (com deficiência visual) quis participar de todas as músicas, além de narrar, pois seu desenvolvimento corporal e musical é muito bom. (Foto por: Liza Delgado )



fotografia 19 – Continuação da cena inicial. (Foto por: Liza Delgado )



fotografia 20 – Cena das moças, com a música “Garota de Ipanema”. Várias professoras de turma auxiliaram o deslocamento pelo palco, dos alunos com maior comprometimento motor e intelectual. (Foto por: Liza Delgado )





fotografia 21 – Final da cena “Garota de Ipanema”, quando os rapazes (“Deco”) chegam por trás das moças (“Nina”), para tentar falar com elas. O aluno (R) em destaque, e a aluna (K) sentada à direita, formaram o casal principal nesse momento, e a aluna (R) era a amiga de “Nina”. Todos os três são alunos com grande desenvolvimento intelectual e motor, inclusive trabalham e são quase totalmente autônomos em sua vida social. (Foto por: Liza Delgado )



fotografia 22 – Idem fotografia 12. A moça loira no centro é uma professora de Educação Física (grande parceria interdisciplinar) , que auxiliou as alunas com dificuldade de locomoção, como a aluna (A), que apesar da dificuldade em se deslocar, participou ativamente da peça. (Foto por: Liza Delgado )



fotografia 23 – Um outro momento: cena da chegada de “Deco” (nessa parte da história , representado pelo aluno (A)), na festa da praia. O aluno em destaque, apesar da dificuldade de fala, se empenhou muito como o personagem do amigo de “Nina” juntamente com sua namorada na realidade, a aluna (M) (sentada na ponta da direita). (Foto por: Liza Delgado )



fotografia 24 – Idem fotografia 14. O aluno (A) absorveu tanto a ideia de “garoto de praia”, que começou a peça de óculos escuros, e foi um custo para ele tirar! Ele e a moça de coroa de flores, além de ser o casal principal na peça nessa parte, também namoravam, e ainda namoram! (Foto por: Liza Delgado )





fotografia 25 – Cena do baile na favela. Outro casal que na vida real ainda namora. A aluna (B) possui uma memória musical fantástica e seu par, o aluno (M), tem uma memória textual e espacial maravilhosa! (Foto por: Liza Delgado )



fotografia 26 – Cena com a música “Primavera”. Todos os rapazes são “Deco”, e estão cantando para a mulher amada, à moda antiga: com seus chapéus panamá e ajoelhados. A “entrega” dos rapazes, principalmente daqueles com Síndrome de Down, foi muito comovente, pois os sentimentos para eles são muito profundos. (Foto por: Liza Delgado )





fotografia 27 – Ainda cena com “Primavera”. Parte final, quando as “Ninas” saem de seu prédio e cantam com saudade dos “Decos”, que já partiram. Nesse grupo de moças, há um caso de Asperger, que apesar de ter o rótulo de “dificuldade de interação social”, participou de tudo com muito interesse e por livre e espontânea vontade (inclusive, sem realizar seus gestos e falas repetitivas, como de costume). (Foto por: Liza Delgado )



fotografia 28 – Idem fotografia 18. Nesse lado das moças, alguns casos de maior comprometimento intelectual e motor, mas que da mesma forma que a colega com Asperger, se entregaram com muita vontade ao trabalho e participaram lindamente! (Foto por: Liza Delgado )



fotografia 29 – Cena do reencontro do casal, com promessas de um futuro promissor. Nesse momento, realidade e ficção se misturaram, pois este casal também namorava e tinha os mesmos planos do casal da história, mas posteriormente, eles se separaram. A aluna (F) se comoveu e chorou, ao se declarar para o aluno (F). Foi muito emocionante! (Foto por: Liza Delgado )



fotografia 30 – Cena final, quando o casal já mais velho, vai pedir a benção dos pais, para se casar. Este casal de alunos, também ainda se mantém junto. Novamente a ficção confundiu-se com a realidade, pois eles sempre falam que irão se casar! (Foto por: Liza Delgado )





fotografia 31 – Agradecimento. Nessa hora, o narrador (M) fechou a peça com um texto criado em conjunto, falando sobre o amor segundo Vinícius de Moraes, que deve ser incondicional, e para todos! (M) ainda ressaltou que não há mais espaço para o preconceito, seja de raça, credo ou de classe social; e que mesmo as pessoas especiais tem o direito de amar! Após essa fala, todos os alunos dançaram a música “Whisky à go go”, e convidaram os responsáveis a se juntar a eles. (Foto por: Liza Delgado )

## 11) Avaliação

No dia da apresentação, a peça foi filmada por uma empresa profissional, que prontamente quis fornecer cópias para todos os alunos, como forma de apoio ao trabalho e valorização das diferenças.

Na metodologia de prática de montagem para os alunos regulares, essa posterior avaliação da peça, pode ser realizada utilizando-se filmagens, fotos e as próprias avaliações verbais de cada aluno envolvido no processo.

Com os alunos especiais, principalmente com síndromes que afetam a comunicabilidade e déficits intelectuais mais graves, não é possível propor uma autoavaliação, mas a possibilidade deles se verem é muito rica, pois trabalha o reconhecimento de suas próprias imagens, e promove uma elevação de autoestima.

A visualização posterior, da filmagem da apresentação, foi muito importante, pois gerou nos mesmos uma sensação de “pertencimento” no todo, propiciando um aumento de autoestima do grupo e de cada um (vide fotografias 23 e 24).



fotografia 32 – O dia em que os alunos viram a filmagem da peça, em seu refeitório (maior espaço da escola, para passar vídeo para todos os alunos, ao mesmo tempo.). O reconhecimento de si na filmagem , gera em cada aluno uma reação diferente, mas pelas várias expressões corporais e gestuais, foi possível perceber que promoveu neles uma sensação de felicidade e “pertencimento”, que nem precisaria de exposição verbal (como o pessoal de teatro e dança, diz: “o corpo fala”). (Foto por: Autor desconhecido )



fotografia 33 – Ao final do filme da peça, as reações comprovam o que foi dito na foto anterior. Muitos alunos ficaram tão entusiasmados, que levantaram e bateram palmas! Outros (assim como eu), se emocionaram ao ver seu trabalho realizado e registrado. (Foto por: Autor desconhecido)

### 3.3 Avaliando a experiência teatral no ensino especial

Com relação ao resultado da apresentação em si, o que se constata é que, muitos “erros” ou imprevistos podem acontecer, pois trata-se de um projeto de alunos, não de profissionais da área, e cujos objetivos são muito maiores do que mostrar um “produto” com perfeição, e sim, voltados para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos – principalmente em se tratando de alunos especiais.

Como exemplo, tem-se o caso do aluno **T** (com um Transtorno Global do Desenvolvimento e Deficiência Intelectual), que “congelou” em cena por alguns instantes, retornando a falar com o meu auxílio, pois acompanhei os alunos em cena, dando suporte ao uso dos microfones e nas “sopradas” de falas, quando necessário.

Em outra parte da peça, com o aluno **D** (com Síndrome de Down), ocorreu exatamente o oposto. Esse aluno, no momento de sua cena, aumentou seu texto e deu ênfase e veracidade maiores ainda, arrancando aplausos em cena aberta, da plateia (Cena em que o pai de “Deco” brigava com ele, colocando-o de castigo e proibindo-o de ver “Nina”. Este aluno que representou o pai, tirou o cinto de sua calça, e “furioso”, quase partiu para cima do aluno que representava “Deco”. Eles dois são grandes amigos. O que comprova a “entrega” dos mesmos, aos seus personagens,).

A aluna **C** com Asperger, quis participar da cena em que menores de rua tentam abordar a personagem “Nina” e são afastados por “Deco”. Em um ensaio no teatro, ela entrou na cena, por vontade própria e puxou o microfone de minha mão para falar junto com os colegas (ela tem muita dificuldade de falar uma frase completa, e costuma repetir palavras, como: teatro aqui!!!). A partir deste dia, ela passou a fazer parte da cena, é claro! Na apresentação sabia sozinha sua marcação e hora de entrar no palco.

Realmente, realizar uma montagem com quase cinquenta alunos especiais, com síndromes e deficiências tão diversas, é bem complicado. É necessária uma boa parceria entre o professor de teatro e os demais colegas de outras disciplinas, professores regentes das turmas e coordenadores, para que o trabalho efetivamente aconteça.

Durante este o processo pedagógico tão delicado, ocorreram muitos percalços, com relação à compreensão e entendimento por parte dos próprios colegas professores, à grande dificuldade de acessibilidade física e deslocamento dos alunos mais comprometidos fisicamente, à dificuldade permanente de inserir a apresentação de um trabalho específico no calendário da escola como um todo etc. Com relação aos responsáveis, não obtive problemas, pois os mesmos sempre apoiaram e auxiliaram na obtenção de figurinos e adereços.

Por várias vezes, quase desisti; mas o interesse e força dos alunos me deram muita base e força para concluir o processo. Eles foram se engajando de tal forma, que as vezes, ao ter que me ausentar por instantes do local do ensaio

de uma cena, eles mesmos se ensaiavam; principalmente com a presença do aluno **M** (Altas Habilidades), que descobri ser um ótimo diretor teatral (apesar de ter uns rompantes de mau-humor e agressividade).

No início deste processo pedagógico, que resultou na peça: “Era uma vez um amor especial”, a pergunta era: É possível realizar uma prática de montagem com alunos especiais?

Lembrando de todo o processo, e da reação dos alunos ao se verem no trabalho, posso responder assim: É possível !!!

Talvez seja muito mais fácil, com um número de alunos bem menor, mas faria tudo novamente, para ver a união, a “entrega” e o “brilho” no olhar daqueles jovens e adultos, que apesar de especiais, juntos realizaram um trabalho “de gente grande”, muito melhor até, de muitos que já assisti e produzi, com jovens tidos como “normais”.

Independente dos alunos especiais terem ou não, uma consciência estética, são capazes de criar e vivenciar a arte. A sensibilidade artística existe dentro de cada um de nós, mesmo que de formas diferentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O convívio com crianças, jovens e adultos especiais, desde criança, primeiramente como artista e depois como professora de teatro, fez com que eu refletisse a respeito da arte, e da relação entre esta e a educação.

A arte, e mais especificamente o teatro, que já foi palco de muitas lutas e transformações sociais, anda ainda um pouco à margem da inclusão.

De uns tempos para cá, tem-se pensado muito sobre acessibilidade, inclusive no teatro, onde algumas produções já começam a ter tradução simultânea em LIBRAS, ou áudio-descrição para os deficientes visuais.

Isso já é um grande passo, mas acessibilidade é algo muito mais abrangente do que ter acesso espacial e cultural.

Acessibilidade, é poder ser ouvido, visto, entendido, ter liberdade e livre acesso a quaisquer lugares com autonomia e respeito; e principalmente, poder realizar, criar, pensar, sonhar, tudo que desejar.

Esse é um longo caminho, onde a principal força motriz é a família, que precisa estar aliada à educação, para desfazer os paradigmas e visões distorcidas, discriminatórias e pedantes, que nossa sociedade produz, em relação às pessoas que não se “enquadram” nos conceitos globalizados de beleza e “perfeição”.

As famílias precisam acreditar que oferecer visibilidade a seus filhos especiais, pode ainda ser muitas vezes doloroso, mas é um caminho de a sociedade “enxergar” as diferenças que não quer ver. Impedir um filho com deficiência, de desenvolver suas potencialidades, pode ser tão maléfico quanto o preconceito, ou descaso social.

A escola com todas as suas políticas educacionais de inclusão, também precisa rever seus conceitos e desviar do caminho atual, de acreditar que “inserir” é “incluir”. Incluir alguém em um contexto, é “acolher”, é aceitar verdadeiramente a existência e as necessidades do outro.

Se pararmos para pensar dessa forma, nem nossos alunos regulares são “incluídos”.

Estamos inseridos em um sistema, onde os alunos, professores e todos os demais envolvidos com a educação, são números e “devem” seguir a “meritocracia”.

A escola ainda está longe de ser verdadeiramente inclusiva, libertadora e lúdica, mas há não uma, mas várias luzes no fim do túnel...



Muitos educadores “remam contra a maré”, com a esperança (idealista talvez, mas necessária) de que a escola é, e será sempre, uma frente de resistência, de transformação e de libertação para os “excluídos sociais”, como propunha Paulo Freire.

Se pensarmos nas crianças, jovens e adultos especiais, veremos que eles são “os excluídos dentro dos excluídos”. E isso não deve mais ficar assim.

Lutar por uma vida digna e respeito para todos os nossos alunos, é o que me move enquanto arte-educadora; principalmente, nessa minha trajetória no ensino especial.

Para uma pessoa especial, obter uma vida mais digna, é ter condições de se desenvolver, e de encontrar mecanismos de aumentar sua aprendizagem, e assim, conquistar a sua autonomia.

Mesmo em muitos casos graves, onde ter autonomia ainda é muito difícil, acredito que seja possível o desenvolvimento dos potenciais de cada um, sem perder o foco da “esperança”.

Como pude presenciar, ao desenvolver o processo pedagógico com os alunos dos Espaços de Educação Especial do CAP-ISERJ, apesar dos “rótulos” de cada síndrome ou transtorno, eles tiveram um enorme salto na relação aprendizagem-desenvolvimento.

Essa era uma das questões levantadas no início desta pesquisa, e que apresentou um resultado extremamente positivo.

É possível sim, utilizar a linguagem teatral, com os alunos especiais, mesmo com aqueles que apresentam múltiplas deficiências.

Pude vivenciar exatamente o que nos diz Vygotsky, ao defender que quanto maior a oferta cultural oferecida para nossos alunos, mais portas se abrirão, para novos e inimagináveis horizontes...

Constatei que a via de mão-dupla sugerida por Freire, entre os saberes do mestre e do educando, funciona; e melhor ainda, quando aparecem a humildade e o afeto, inerentes ao ato de educar.

As metodologias podem ser várias, mas sem os “ingredientes” citados acima, as mesmas não irão funcionar.

A metodologia que fui criando, ao longo de minha trajetória como professora com os alunos regulares, só foi sendo elaborada, por causa de toda a criatividade que tive (e tenho que ter ainda), com os alunos especiais.

Meus alunos da Escola Especial Rotary Club foram os primeiros a me fazer ter um “curto-circuito de ideias”, para tentar romper paradigmas e ver os frutos de uma pedagogia teatral “especial”.

E novamente ao retornar para o ensino especial em 2011, com os alunos do ISERJ, pude lembrar os desafios, os medos, os sonhos, os ideais, que atingem quem está nessa modalidade de ensino.

Com a montagem de “Era uma vez um amor especial” e com esta dissertação, fecha-se um ciclo de incertezas: incerteza quanto ao papel político do teatro para fomentar uma escola e uma sociedade verdadeiramente inclusivas, incerteza sobre a força de transformação interna e externa que a linguagem teatral exerce sobre os indivíduos, potencializando a aprendizagem e o desenvolvimento dos mesmos; enfim, incertezas...

Não existem certezas absolutas, mas absolutas certezas, de que tudo é possível.

Esse processo de reflexão e prática, que resultou em uma dissertação de mestrado, foi muito mais do que uma pesquisa acadêmica – foi uma lição de vida.

Como já havia falado na introdução, aprendi muito mais do que ensinei, durante todo esse tempo...

Dedico a todos os meus alunos (e todos são realmente “especiais”), que já tive a honra de conhecer, ou ainda tenho a chance de conviver, um pequeno texto (ou poesia, se alguém assim o achar), escrito com todo o meu afeto e respeito, concluindo assim, minha dissertação:

*O diferente incomoda.*

*O diferente assusta.*

*O diferente choca.*

*O diferente agride.*

*O diferente nos faz voltar nossos olhos para as nossas próprias imperfeições.*

*O diferente é, e está em cada um.*

*Todos são atores no mesmo palco da vida.*

*O que acontece, é que muitos atores não conseguem enxergar os demais, por estarem preocupados apenas com seu próprio texto, ou não conseguem contracenar...*

*Muitos não estão aptos a ouvir e ver o outro.*

*O espetáculo da vida é uma “colcha de retalhos”, que precisa ser formada por todos os seus diversos tecidos - lisos, ásperos, brancos, negros, coloridos, simples, especiais etc.*

*O importante é todos serem respeitados e valorizados; pois todos pertencem e contribuem para a existência desse grande espetáculo chamado vida!*

## REFERÊNCIAS

- ANDREOLI, E. **O discurso presente. A fala da pessoa com deficiência.** São Paulo: Editora Reflexão, 2012.
- ALVES, R. **Paisagens da Alma.** São Paulo: Planeta, 2013.
- BENTES, N. **Vigotski e a Educação Especial: Notas sobre suas Contribuições.** [Paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/41/31](http://Paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/41/31). 2010.
- BOFF, L. **Nova Evangelização, perspectiva dos oprimidos.** Petrópolis: Vozes, 1990.  
  
\_\_\_\_\_. **Saber cuidar.** Petrópolis: Vozes, 1999.
- BONDÍA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.**In: Leituras SME; Textos-subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas / FUMEC. São Paulo, 2001.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte.** Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares.** Brasília: MEC/ SEF/ SEESP, 1998.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília: MEC/ SEESP, 2001.
- CABRAL, B. **Drama como Método de Ensino .** São Paulo: Hucitec , 2012.
- COURTNEY, R. **Jogo, Teatro e Pensamento.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. **A Descoberta do Fluxo.** São Paulo: Rocco, 1999.
- CUNHA, A. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade.** Rio de Janeiro: Walk Editora, 2012.

- DE LA TAILLE, Y. OLIVEIRA, M. DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- Decreto nº. 6949 de 25 de agosto de 2009.
- Declaração de Salamanca – Conferência Mundial sobre Educação Especial, 1994.
- DESGRANGES, F. **Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo**. São Paulo: HUCITEC EDITORA, 2011.
- DOLL Jr. W.E. **Currículo, uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artmed, 1ª. Ed., 1997.
- FINO, C. **Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três Implicações Pedagógicas**. In Revista Portuguesa de Educação, vol. 14, nº. 2, pp. 273-291.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 1997.
- GANDIN, D. CRUZ, C.H.C. **O Planejamento em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GONÇALVES, A. L. **Atos no escuro: uma perspectiva sensorial**. (Dissertação de Mestrado em Teatro). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2009.
- JAPIASSÚ, R. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas: Papyrus, 2001.
- KOUDELA, I. D. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- MANJÓN, D. G., GIL, J. R. & GARRIDO, A. A. **Adaptaciones curriculares – guía para su elaboración**. Granada-Espanha: Aljibe, 1995. Colección: Educación para La diversidad.
- MICHELETTO, F. **Ensino de Arte para Alunos com Deficiência : Relato dos Professores**. (Dissertação de Mestrado Em Educação). Marília: Faculdade De Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, 2009.
- Nota Técnica nº 055/2013/ MEC/ SECADI/ DPEE.

- PALANGANA, I. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky – A Relevância do Social**. São Paulo: Summus, 2001.
- Parecer CNE/CEB nº. 17 de 17 de agosto de 2001.
- PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.
- (Orgs.) PUCETT, R. SOUZA, M. I. VILLA, D. **Micropolíticas**. Londrina: EDUEL, 2014.
- PUPO, M. L. **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico uma Aventura Teatral**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- Resolução CNE/CEB nº. 2 de 11 de setembro de 2001.
- Resolução CNE/CEB nº.4 de 2 de outubro de 2009.
- Resolução CNE/CEB nº 7 de 14 de dezembro de 2010.
- RYNGAERT, J. P. **Jogar, Representar**. São Paulo: Editora Cosacnaif, 2009.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SILVA, J. R. **Deficiente mental, esse ser desejante**. In: Revista da terapia ocupacional, vol. 1, nº. 1. São Paulo: USP, 1990.
- SLADE, P. **O Jogo Dramático Infantil**. São Paulo: Summus, 1978.
- SMITH, M., RYNDAK, D. **Estratégias Práticas para a Comunicação com Todos os Alunos**. In: STAINBAK, S. E STINBACK, W. (Org.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- SOARES, C. **Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero. O ensino de teatro na escola pública**. São Paulo: Editora HUCITEC, 2010.
- SPOLIN, V. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.
- (Org.) TAVARES, R. **Entre coxias e recreios: recortes da produção carioca sobre o ensino de teatro**. São Caetano do Sul: Yendis Editora, 2006.

- VERÍSSIMO, H. **Inclusão: a educação da pessoa com necessidades educativas especiais – velhos e novos paradigmas**. In: Benjamin Constant, n. 18, p. 6-10. Rio de Janeiro, 2001.
- VYGOTSKY, L.S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.  
 \_\_\_\_\_ . **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.  
 \_\_\_\_\_ . **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.  
 \_\_\_\_\_ . **Fundamentos de Defectologia**. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1999.
- WERNEC, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- ZAPPAROLI, K. **Estratégias Lúdicas para o Ensino da Criança com Deficiência**. Rio de Janeiro: WAK editora, 2012.

## **ANEXO I**

### **RELATORIO DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DO ALUNO**



## RELATÓRIO INDIVIDUAL DO ALUNO

ANO LETIVO – 2014

Aluno(a):		Disciplina:	
Turma:	Turno :	Professora:	

Através do uso da Pedagogia Teatral, muitas habilidades e competências tanto da linguagem teatral, quanto físicas, cognitivas e necessárias às relações interpessoais, são trabalhadas e desenvolvidas. No 1º. Semestre de 2014, podemos analisar de forma sucinta, estas habilidades e competências alcançadas pelo (a) aluno (a), segundo a tabela abaixo:

Não demonstrado ainda    Em desenvolvimento    Alcançado em parte

Consciência corporal \_\_\_\_\_

Consciência espacial \_\_\_\_\_

Fluência Verbal \_\_\_\_\_

(dicção, projeção e respiração)

Memória \_\_\_\_\_

Concentração \_\_\_\_\_

Relações interpessoais \_\_\_\_\_

Comunicabilidade \_\_\_\_\_

Observações: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Data: \_\_/\_\_/\_\_

Assinatura da Professora de Artes Cênicas : \_\_\_\_\_

Assinatura do Responsável: \_\_\_\_\_



## **ANEXO II**

**TEXTO DA PEÇA:  
“ERA UMA VEZ UM AMOR ESPECIAL”**

ESCOLA ESPECIAL DO ISERJ /2013

DISCIPLINA: TEATRO

PROFA. PATRICIA VIANA

## **PEÇA : ERA UMA VEZ UM AMOR ESPECIAL**

### ***Início: Música instrumental***

Alex no centro do palco, as meninas atrás das janelas (pano grande pintado no palco) e os meninos estão metade de cada lado, nas coxias.

**Alex** : Bom dia Sras e Srs., jovens, crianças, responsáveis, professores e funcionários do ISERJ. Iremos apresentar a peça: Era Uma Vez Um Amor Especial, uma homenagem a Vinícius de Moraes, baseada em sua peça “Pobre Menina Rica” e no filme brasileiro “Era Uma Vez”. Uma adaptação da Profa. Patricia de Teatro e com a participação especial dos professores e estagiárias. Tenham todos um ótimo espetáculo!

### ***Música: Vagalumes (desde o início, até o final gravado)***

Os meninos vão dançando com as vassouras se espalhando pelo palco cantando. Vinícius e Rodrigo na frente, no centro. Ao final, sai, metade para cada coxia do palco, deixam as vassouras lá e esperam sentados.

**Márcio**: Deco era um rapaz humilde, simples, que estudava e trabalhava em um quiosque na praia de Ipanema. Vivia apaixonado observando Nina – moça rica que morava em frente, com sua mãe, num belo prédio e já estava na universidade.

**(Juliana e Livia puxam a fala das meninas e uma fala ao microfone sem fio)**

**Meninas** (nas janelas): Ah.... (espreguiçando) Está na hora de ir pra praia!

**Música: “Garota de Ipanema”**

(As meninas saem das janelas com as suas bolsas de praia e vão andando pelo palco até sentarem em suas cangas)

(No meio da música os meninos vão andando e param atrás das meninas cantando)

(Música vai acabando e Alex fala)

**Alex:** Nossos rapazes tentam falar com suas ninas e não conseguem...Tentam novamente e não conseguem...E por fim desistem e falam: Não consegui falar com ela! E as Ninas levam um susto com a hora e dizem: **(Patricia coloca o microfone em Fernanda que está na frente sentada, e todas falam):** Está na hora de ir para casa!

(Todas se levantam e voltam para trás das janelas)

(Os rapazes saem cada metade para o seu lado da coxia)

(ficam sentadas ainda no palco Regina e Kelly)

**Márcio:** Deco queria impressionar Nina e pegou a prancha que o surfista Tatá havia deixado em seu quiosque e fingiu que era surfista. Assim, foi até Nina tentar atrair a sua atenção.

(Rodrigo vem da lateral com uma prancha de surf )

**(Patricia vai até eles com o microfone sem fio)**

**Rodrigo:** Oi! Pode olhar minha prancha para eu dar um mergulho? (corre para a coxia da esquerda)

**Kelly** – Claro! Pode deixar!

**Regina** – Que gatinho! Quem é?

**Kelly** – Não sei, só me pediu para olhar a prancha!

(volta Rodrigo correndo para a prancha por que viu Hudson do outro lado do palco – ele é o dono da prancha)

**Rodrigo** – Obrigado! (Grita para Kelly e corre para o Hudson que está do outro lado do palco)

**Regina** – Eu, hein?

**Kelly** – Está na hora de ir para a faculdade, vamos!!

(Regina e Kelly saem)

**Hudson** – Onde você foi?

**Rodrigo** – Fui surfar rapidinho, desculpa...

**Hudson** – Você surfa??Foi legal?

**Rodrigo** – Foi . Até mais! Valeu!!

(Hudson sai com a prancha e Rodrigo vai para atrás para a coxia)

**Alex:** Nina tinha um namorado, um rapaz também de família rica, mas que não a tratava bem, e que resolveu brigar com ela e acabar com o namoro na porta de seu prédio, na praia de Ipanema.

(entra Vinícius brigando com Duda da coxia e vão até o centro do palco – **Patricia vai junto com o microfone**)

**Vinícius** – Eu não quero mais nada com você! Pare de me encher! Tenho muitas garotas atrás de mim!!! Tchau!!!Fui!!! (sai para a outra coxia)

**(As meninas do GTIE colocam os dois puffs no centro à frente)**

(Duda fica triste chorando e vai mais para a frente e se senta do banco da praia, enquanto isso, entra no outro lado na frente e fica no canto Alessandra, Orifan e Catarina, como meninos de rua.)

**(Música instrumental de Funk uns 30 segundos e vai abaixando)**

**Márcio:** Deco vendo Nina sozinha e desprotegida no calçadão, vai até o banco e se senta ao seu lado.

(Entra Antônio pelo lado da Duda e se senta ao seu lado)

**Duda** – Ai! (se assusta)

**Antônio** – Calma, não vou te fazer nada!

(Duda se acalma)

(Os meninos de rua chegam perto)

**Alessandra** – Vamos tirar algum daquela garota lá?

Orifan – Vamos !!!

**Catarina** – Vamos...

(Antônio se levanta e espanta Alessandra que vinha assaltar Duda, juntamente com Orifan e Catarina)

**Antônio** – O que vocês querem? Podem ir!!! Saiam !!!Fora!!!

**Alessandra** – Calma aí tio.Fica frio.Tamos vazando, não é?

**Orifan** – Vamos

**Catarina** – Vamos!

(os três saem para a coxia de onde saíram)

**Antônio** (oferecendo sua mão para Duda) – Venha, vou te levar para casa.

**Duda** – Está bem.(da a mão e segue com Antônio até o centro na frente do prédio)

**Duda** – Obrigada.(entra triste no prédio e Antônio sai olhando Duda de forma apaixonada)

**Alex** – Na mesma semana houve uma festa de um colega de nina na praia, em frente ao seu prédio, foi um grande lual. Nina, sua amiga Clara e o surfista Tatá estavam lá e é Claro que Deco tentou entrar para vê-la, mas não tinha convite (vai para a lateral)

***Música tecno- instrumental***

***(As meninas dançam atrás das janelas)***

Duda, Mariana e Thiago vão para o centro, e sentam na frente. Silvana fica na frente um pouco mais para a direita, como o segurança da festa. Antônio vem da coxia e passa pela frente, chegando na frente de Silvana.

**(quando eles falarem a música abaixa)**

**Antônio** – Oi. Quero entrar.

**Sérgio** – Tem convite?

(Antônio fica sem graça)

**Antônio** – Não....

**Sérgio** – Não tem convite, vaza!!! Rua!!! Nada de penetras!!!

(Antônio volta de onde saiu e traz no ombro uma caixa de carregar comidas, e ao passar por Silvana ela deixa ele passar)

**Antônio** – Entrega!!! Entrega!!!!

**Silvana** – Pode passar.

(Duda, Mariana e Thiago (ou Rodrigo) vão sentar lá na frente do palco perto da beirinha e Antônio volta e vai para perto deles)

**(Música muda para “Pela luz dos olhos teus”)**

**Thiago** – Gente: esse é o Deco! Oi cara, senta aqui!

**Antônio** – Oi...

**Duda e Mariana** – Oi...

**Antônio** – Eu também estou lendo aquele livro que você lê na praia. (mostra o livro e sorri para ela)

**Duda** – Legal!!

(Duda vai sorrindo para ele e começa um clima, até Duda dar um beijo em seu rosto, aí Thiago se mete)

**Thiago** – Ei!!! (Mariana e Duda se assustam e olham para ele)

**Thiago** – Ei Deco pega uns cachorros-quentes pra gente! Ele trabalha no Quiosque, sabiam ?

**Márcio**: Deco com vergonha vai embora e Nina é convencida pela amiga a ir para outra festa.

(Antônio olha sem graça e vai embora correndo, para a coxia)

**Mariana** – Não fica assim não amiga. Vamos para a festa.

(Saem os três)

(todos saem também e música para)

**Alex** – Passaram alguns dias e nina continuou a sentir falta de Deco. Então foi conversar com sua amiga Clara.

(Regina e Bebel entram na frente no meio do palco.)

**Regina** – Amiga, vai falar com ele. Que é que tem o garoto ser pobre? Ele é um gato, né? Vai! (empurra a amiga para Marcelinho que está mais ao lado na frente, limpando o quiosque com a vassoura)

**Bebel** – Oi!

**Marcelinho** – O que você veio fazer aqui? Volta lá pros seus amigos ricos!

**Bebel** – Eu queria falar com você! (volta para a coxia correndo triste) (Marcelinho olha com cara de triste e sai para a coxia)

**Alex** do canto fala: Deco voltou para a sua comunidade à noite e Nina foi atrás dele, mas estava tendo um baile e todos estavam dançando animados.

**(Música “batida de funk instrumental”)**

(todos voltam ao palco espalhados dançando)

(Rafael no meio na frente e chega Bebel)

Música abaixa e **Rafael** fala: Que linda! Quer dançar?

(chega Marcelinho)

**Marcelinho** – Ela tá comigo!!

**Rafael** – Da próxima vez, bota uma placa nela! (sai e vai dançar)

**Marcelinho** – O que você está fazendo aqui?



**Bebel** – Eu vim te ver seu bobo!

(Marcelinho olha apaixonadamente e dá as mãos para Bebel. Se abraçam e começam a dançar. Enquanto isso, a música mudou)

**(Música “Eu sei que vou te amar”)**

(todos dançam em casais e no final da música, Bebel e Marcelinho sentam na frente do palco, na beirinha, e ficam abraçados de lado - **enquanto a música vai abaixando Alex fala e todos vão saindo para as coxias**)

**Márcio** – Nina e Deco namoraram a noite toda, com o luar como testemunha de seu grande amor; e continuaram namorando por várias semanas, até que seus pais descobriram e não gostaram nem um pouco.

(Marcelinho e Bebel se levantam. Marcelinho vai para a esquerda e encontra Diego; Bebel encontra Ivete e Flavia na direita.)

**Diego** – Que história é essa de namorar uma moça rica? Acha que ela vai casar com um pobre, sem nada?

**Marcelinho** – Mas pai, eu gosto dela!

**Diego** – Mas pai nada! Já pro quarto!

(saem os dois)

**Ivete** – Minha filha, namorando um rapaz pobre? Que futuro vai ter?

**Flávia** – Ouça a sua tia: não pode namorar rapaz pobre!!!

**Bebel** – Mas mãe, eu o amo!

**Ivete** – Não interessa! De castigo!!

**Flávia** – Onde já se viu? Obedeça a sua mãe!!!

(saem as três para a coxia)

**Alex** – Eles ficaram separados por um bom tempo, e a saudade aumentava e doída nos dois. Ele a observava na janela escondido e ela o via de longe, quando ele saía do quiosque à noite.

**(Música “Primavera”)**

(As meninas estão atrás do pano do prédio sentadas escondidas e os meninos vem das coxias cantando e se ajoelham espalhados pelo palco, virados para a platéia, segurando seus chapéus. Quando acaba a parte deles vão para as coxias de volta, tristes. Quando a cantora começa a cantar, as meninas aparecem na frente das janelas, vão mais para a frente do palco e cantam. Ao final se escondem novamente atrás das janelas)

**Márcio:** A saudade foi muito grande e eles se reencontraram depois de alguns meses e continuaram a namorar escondido...

***Música “Eu sei que vou te amar” instrumental baixa***

(Fernanda e Felipe vão para a frente no centro do palco)

**Fernanda** – Vou me formar logo e começar a trabalhar, para podermos nos casar....

**Felipe** – Prometo acabar logo os estudos e também arrumar um ótimo emprego como advogado para podermos nos casar...

(Se abraçam e saem de volta para a coxia)

***Sai a Música “Eu sei que vou te amar” instrumental***

**Alex** : O tempo passou e após alguns anos, Deco resolveu junto de Nina, falar novamente com os pais; pois pretendiam enfim se casar e queriam suas aprovações e bençãos.

**(Entram e vão para o centro na frente junto com Patricia : Cláudio, Alecssandro, Gisele e Regina (mais velha))**

**Cláudio** – Meu filho, estou muito orgulhoso de você! Estudou, se formou advogado e agora tem um ótimo emprego e pode formar a sua família!

**Alecssandro** – Obrigado meu pai. A Sra.agora me deixaria casar com sua filha, Dona Regina?

**Regina** – Meu filho, naquela época, alguns anos atrás, fui muito preconceituosa.Você me mostrou que é um ótimo rapaz e deixo vocês se casarem sim, com muito prazer!

**Gisele** – Eu gosto muito de você meu amor...

**Alecssandro**- Quer casar comigo? (mostra uma aliança para Nina e coloca nela)

**Gisele** – Claro que sim! Seremos felizes para sempre...

**(Música instrumental de Eu Sei que Vou Te Amar volta, e Alex e Márcio vão para o centro, na frente deles falar. Enquanto isso, todos vem para o palco, formando duas filas para o agradecimento)**

**Márcio**: Nossa pequena peça quis mostrar que todos tem direito à respeito. Não deve haver preconceito de raça, social, de religião e nem com as pessoas especiais. Todo ser humano é especial. Todo ser humano ama. A vida é especial e devemos celebrá-la! E assim como também falava Vinícius de Moraes, viva o Amor!!!

**( Todos gritam juntos: VIVA!!! )**

**Márcio:** Queremos convidar a todos para dançarem conosco a música Wisk a go go, que fala de sonhos e foi escolhida por todos nós alunos, para agradecer e festejar!!!!

***Música “wisk a go go” alta e toda***

(no finalzinho todos dão as mãos e agradecem)

(os professores atrás deles explodem os canudos de papel colorido)

***FIM***

## **ANEXO III**

DVD DA APRESENTAÇÃO DA PEÇA:  
“ERA UMA VEZ UM AMOR ESPECIAL”