

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Inclusão através do ensino de Artes Cênicas

Experiências em duas escolas públicas do Distrito Federal

Luana Araujo

Brasília, 2018

Orientação: Prof^a Dr^a Luciana Hartmann

Dedico este trabalho à minha mãe e a meu pai, que me permitiram ser artista; ao Tomás, por trazer à minha vida novas perspectivas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, por ser o maior exemplo de força e generosidade.

A meu pai, por me ensinar a ser inquieta.

Às minhas irmãs. Tamara, por ter sido exemplo de dedicação à educação pública. Isabel, minha alma gêmea, que tanto me ensina diariamente, por quem eu me esforço para ser melhor.

À “tia” Cíntia Souza, primeira professora que me inspirou a ser educadora.

Aos mestres que me apresentaram ao teatro, me fizeram atriz e me proporcionaram experiências artísticas indescritíveis.

À professora Luciana Hartmann cujos saberes e práticas pedagógicas são exemplos transformadores.

À professora Ana Carolina Conceição, foi fundamental para minha formação, de quem seguirei o exemplo na missão de ensinar teatro na escola.

Aos amigos que compartilharam comigo as dores e as delícias da vida universitária ao longo desses anos, especialmente Thamiris Lima, Bárbara Rasso e Luiz Gustavo Carrier.

À minha amiga irmã Dannytha Rayres, com quem sempre pude contar e em quem me inspiro na busca dos meus objetivos.

A José Eduardo Ferreira, pela parceria, lealdade, por acreditar em mim sempre.

A todos fizeram parte da minha formação acadêmica, profissional e pessoal.

RESUMO

Este trabalho visa descrever, analisar e refletir a respeito das possibilidades de inclusão, fomentadas a partir do ensino da linguagem teatral nas aulas de Artes em uma escola pública regular inclusiva do Distrito Federal. São apresentados, a partir de uma abordagem legal e pedagógica, definições sobre inclusão, deficiência, necessidades educacionais especiais e atendimento educacional especializado. São feitas análises sobre alguns dos procedimentos que impossibilitam a inclusão na aula de teatro e possíveis resoluções para esses impedimentos. Por último, complementa-se a visão sobre a inclusão através da descrição das experiências da autora ministrando aulas de teatro, como parte da disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Artes Cênicas 2, em uma escola pública do Distrito Federal, e reforça-se o papel do ensino de teatro na inclusão social. Pretende-se, através da pesquisa bibliográfica referente às leis e metodologias abordadas e do relato de experiência na escola em que ocorreu o estágio, debater sobre a inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais na aula de teatro na escola regular; identificar e propor alternativas para transpor as barreiras para que essa inclusão ocorra.

Palavras-chave: Artes Cênicas. Teatro. Arte. Educação. Inclusão escolar.

ABSTRACT

This paper aims to describe, analyze and reflect the possibilities of inclusion, fomented from the teaching of theatrical language in the Arts classes in a regular public school inclusive of the Federal District. From a legal and pedagogical approach, the concepts of inclusion, deficiencies, special education and specialized educational services are presented. Some of the procedures that make impossible the inclusion in Theater classes are reviewed, and their probable resolutions are introduced. Finally, the vision on inclusion is supplemented by a description of the author's experiences in teaching theater classes during the Curricular Supervised Internship in Performing Arts 2, in a public school in the Federal District, and the role of theater teaching in social inclusion is reinforced. It is intended, through the bibliographical research concerning the laws and methodologies addressed and the report of experience in the school in which the stage occurred, to debate about the inclusion of people with disabilities and/ or special educational needs in the theater class in the regular school; identify and propose alternatives to overcome the barriers for this inclusion to occur.

Key-words: Performing Arts. Theater. Art. Education. School inclusion.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
1 – DO QUE/DE QUEM ESTAMOS FALANDO?.....	10
1.1 Pessoa com deficiência: conceitos e legislação.....	10
1.2 Inclusão: necessidades educacionais especiais, ensino regular, educação especial.....	12
1.3 Atendimento educacional especializado.....	16
1.4 Atitudes pedagógicas.....	17
2 – A INCLUSÃO NA AULA DE TEATRO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	21
2.1 Barreiras e saltos.....	21
2.2 Propostas metodológicas.....	27
3 – VIVÊNCIAS E REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA.....	34
3.1 Escola e turmas do Estágio Supervisionado em Artes Cênicas 2.....	34
3.1.1 Plano de curso e sequências didáticas.....	35
3.1.2 Avaliação.....	37
3.1.3 Vivenciar a inclusão.....	40
3.3 Educadora em (trans)formação.....	43
3.2 Arte e escola inclusiva: função social.....	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
BIBLIOGRAFIA.....	48

INTRODUÇÃO

Ao retomar ao meu passado para entender onde me encontro e o que me motiva na realização desta pesquisa, percebo que alguns momentos e vivências singulares influenciam diretamente tal escolha. Estudei em escolas da rede pública e privada ao longo da educação básica e somente no sistema público tive a experiência de conviver com estudantes com necessidades educacionais especiais.

Entretanto, o medo do desconhecido e a falsa inclusão de tais estudantes no meu cotidiano escolar acabam sendo os aspectos mais marcantes - e assustadores - de tal experiência. Uma salinha escondida, intervalos separados, os boatos em torno da deficiência de cada um, a falta de informação e de oportunidade de aproximação são alguns dos elementos que cotidianamente podem ser encontrados nas chamadas escolas inclusivas, que comumente afastam ao invés de aproximar os estudantes. A minha experiência enquanto aluna me fez perceber a escola como um espaço de “falsa inclusão”, onde os alunos com necessidades educacionais estão presentes, mas escondidos.

Somente anos depois, fui abrindo meus horizontes e ganhei maturidade para entender que não vivi uma situação real de inclusão, já que as poucas pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais que conheci na escola estavam na verdade separadas e recebiam tratamento diferente dos outros estudantes. Pude ter um olhar mais maduro e afetuoso, e encarar as necessidades especiais de outros como mera diferença, e não mais como fator gerador de medo ou sentimento de superioridade.

Desde 2013 cursando licenciatura em Artes Cênicas na Universidade de Brasília, soube desde o princípio que queria ser educadora. Neste momento da minha formação acadêmica, acredito que dentre os aprendizados mais importantes estão os ligados à pedagogia e à diversidade. Acredito que na graduação o professor em formação deveria se deparar com disciplinas que contemplam a questão da inclusão, não só como disciplinas optativas, com pouca ou nenhuma oferta, como pude perceber durante o curso ao buscar esses conhecimentos.

Tal tema, segundo minha vivência nas disciplinas que cursei, não é colocado de maneira a preparar para as situações que muito provavelmente nós, futuros professores, nos depararemos, o que preocupa e coloca uma questão: a licenciatura tem o objetivo de preparar o professor para além de suas obrigações mínimas? O licenciado sai da universidade sabendo lidar minimamente com questões de inclusão?

Vejo-me hoje finalizando um curso que apesar de me proporcionar aprendizados muito significativos enquanto artista e educadora, não me faz sentir preparada para lidar com situações de ensino-aprendizagem que fujam do típico estudado. Ou seja, minha trajetória enquanto estudante tem “buracos” no que toca o tema da educação inclusiva e da diversidade no ensino de teatro, e essa pesquisa foi realizada no intuito de diminuir algumas dessas brechas.

Todas as escolas da rede pública do DF são inclusivas, o que me faz questionar: todas elas estão de fato preparadas, desde as instalações físicas até os docentes e gestores, para receber, acolher e proporcionar de fato situações de inclusão e aprendizado para os estudantes com necessidades educacionais especiais? As aulas de teatro são pensadas para que estes estudantes participem e adquiram conhecimento, ou impõem obstáculos que afastam e segregam?

Como professora em formação, me sinto motivada a debater as condições em que são colocados os estudantes que têm necessidades educacionais especiais nas escolas públicas regulares da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF), tendo como base a minha experiência em duas dessas escolas, sobre a qual trarei mais detalhes posteriormente. Com este trabalho pretendo mostrar os métodos aos quais recorri enquanto professora para incluir alunos com NEE nas aulas que aconteceram nas quatro semanas de experiência na escola durante o estágio supervisionado, realizado no Centro de Ensino Fundamental 01 do Cruzeiro; a fim de expor como acontecem as aulas de artes em turmas inclusivas, bem como minha própria experiência no papel de docente e as percepções geradas durante essa atividade.

A pesquisa proposta descreve e analisa os mecanismos da pedagogia teatral utilizados nessas aulas (jogos teatrais baseados nos jogos de Viola Spolin e

Augusto Boal), e como eles funcionaram no que toca o ensino e a aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais. Farei uma análise a respeito da eficácia da inclusão escolar nessas aulas de teatro, mostrando as dificuldades encontradas – desde as adaptações arquitetônicas até a formação docente – e os benefícios e conquistas alcançados na inclusão.

Considero importante conceituar e definir as necessidades educacionais especiais, abordar a questão da inclusão na escola regular tratando da legislação, das definições de educação especial e atendimento educacional especializado, evidenciando o suporte legal em contraponto à realidade mais comumente encontrada atualmente nas escolas inclusivas.

Posteriormente será descrito o ensino de teatro na escola regular sob a perspectiva da inclusão, para analisar os desafios encontrados na escola e propor algumas alternativas que diminuam as dificuldades identificadas. Trarei algumas proposições metodológicas baseadas em técnicas da pedagogia teatral que contam com elementos favorecedores da inclusão, como os jogos teatrais, de Viola Spolin (2001), o jogo dramático segundo Jean-Pierre Ryngaert (2009) e o Teatro do Oprimido de Augusto Boal (1982). Essas metodologias serviram como base na elaboração dos planos de aula do estágio, por esse motivo pretendo descrevê-las e justificar sua colaboração no ensino de teatro e como ferramenta para a inclusão de pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais na escola regular.

Partimos então para o relato e a reflexão sobre o estágio de regência vivenciado nessa escola regular inclusiva da rede pública – da qual falarei mais à frente – relacionando às questões apresentadas anteriormente as práticas observadas e realizadas. Por fim, unindo as noções de inclusão, as metodologias e as práticas retratadas, pretendo elaborar um pensamento sobre a função do ensino de teatro na promoção da inclusão escolar e social.

Espero que este trabalho contribua como mais uma dentre as já existentes fontes de esclarecimento sobre as aulas de artes e a inclusão, auxiliando na difusão das metodologias apresentadas e na proposição de outras, que possam vir a aumentar o acesso às aulas de teatro nas escolas aos ENEE. Com ele, espero também compor a bibliografia que trata da inclusão nas turmas de ensino regular

através do teatro, para além das pesquisas mais comumente encontradas, que enfocam centros de ensino e atendimento especial e não enfocam a inclusão em escolas regulares.

Procurarei problematizar alguns mitos e tabus, a fim de gerar discussões que possam diminuir a segregação e o preconceito nas escolas, entre alunos, professores, gestores e comunidade escolar, o que pode auxiliar na melhoria do atendimento e no aumento das possibilidades de aprendizagem nas aulas de teatro em turmas que promovam a inclusão escolar e social.

Acredito que os frutos desta pesquisa – que busca gerar debate e reverberar na quebra de barreiras e preconceitos no que diz respeito à diversidade – podem beneficiar professores de artes cênicas em formação e em atividade que pretendam usar o teatro e suas metodologias para incluir alunos com NEE, além de estudantes, gestores e comunidade escolar. Ela pode ser útil, portanto, a todos aqueles que visem refletir e difundir um ensino das artes cênicas que inclua e abrace todos os tipos de pessoas em suas particularidades e possibilidades.

CAPÍTULO 1 – DO QUE/DE QUEM ESTAMOS FALANDO?

Para uma boa compreensão do sujeito alvo deste estudo, considero importante primeiro conceituar e esclarecer a respeito do público ao qual ele se refere. Neste capítulo, primeiro abordaremos a deficiência entendendo como a legislação brasileira em vigor define a pessoa com deficiência no que tange seus direitos fundamentais, educacionais, relativos ao acesso à arte e à cultura, além das obrigações do Estado e dos órgãos competentes para o cumprimento desses direitos. Posteriormente trataremos das noções sobre inclusão, ensino e escola regular inclusiva, educação especial e atendimento educacional especializado para, por fim, trazer à luz algumas definições da pedagogia teatral e da psicologia infantil que norteiam meu entendimento sobre as necessidades educacionais especiais e a inclusão no ambiente escolar.

1.1 Pessoa com deficiência: conceitos e legislação

Acredito na educação com um caminho para combater o preconceito e a discriminação. No Brasil, justiça e direitos humanos igualitários são garantias estabelecidas por um grupo vasto de leis que visam estabelecer e assegurar os direitos de todos.

Com foco na educação e nos direitos educacionais de pessoas com deficiência ou outras necessidades especiais, trago o dever estabelecido na Constituição Federal de 1988 de que o estado garanta, às pessoas com deficiência¹ o atendimento educacional especializado (instituído a partir de então) preferencialmente na rede regular de ensino e o acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

A LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996 amplia o entendimento legal sobre necessidades educacionais especiais ao tratar do direito à

¹ A Constituição Federal traz o termo “portadores de deficiência”, à época usado para designar pessoas com deficiência. A discussão sobre a nomenclatura ainda existe e o termo considerado “politicamente correto” varia de acordo com a época: deficientes, excepcionais, especiais, são alguns dos termos hoje em desuso, mas que em outros momentos foram bem aceitos e refletiam a mentalidade e o tratamento dispensado às PcD. Atualmente “pessoa com deficiência” é aceito por boa parte da população e consta nos textos legais e acadêmicos.

educação e do dever de educar, indicando educandos com deficiência, TGD (transtornos globais do desenvolvimento) e altas habilidades ou superdotação como detentores de tais direitos. A LDB ainda define educação especial e as condições para o atendimento educacional especializado e demais serviços de apoio especializado.

Em 2008 foi incorporada à legislação brasileira a Convenção da ONU Sobre Os Direitos Das Pessoas Com Deficiência. No documento publicado em 2010 pela Secretaria de Direitos Humanos, é colocado que “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (SDH, 2010, p. 26).

O artigo 8 da convenção trata da criança com deficiência e do seu “direito de expressar livremente sua opinião sobre todos os assuntos que lhes disserem respeito”, além de frisar a necessidade de **valorização** dessa opinião e do atendimento apropriado de acordo com sua idade, maturidade e deficiência, para que exerçam tais direitos em igualdade de oportunidades com as demais crianças.

No artigo cujo tema é a educação, é salientado o direito das PcD à educação, com os objetivos de: desenvolver plenamente o senso de dignidade, a auto estima e o potencial humano; propiciar à PcD participação efetiva em uma sociedade livre; desenvolver no nível máximo possível a personalidade, o potencial criativo, os talentos, as habilidades físicas e intelectuais.

Quanto à participação na vida cultural, o artigo 30 reconhece os direitos das PcD de ter acesso a bens culturais e ao teatro – enquanto linguagem e espaço físico. No documento, torna-se relevante para o ensino de teatro o item que garante que sejam tomadas as medidas apropriadas “para que as pessoas com deficiência tenham a oportunidade de desenvolver e utilizar seu potencial criativo, artístico e intelectual” (SDH, 2010, p. 58), para benefício próprio e enriquecimento da sociedade.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 2015), quanto à educação, afirma que essa constitui direito da pessoa com deficiência com o objetivo de “alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades

físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015). Sobre o direito à cultura, garante-se o acesso a bens culturais e ao teatro em formato acessível. O estatuto assegura a promoção da participação da pessoa com deficiência em atividades artísticas e culturais, e reforça a importância do protagonismo desses sujeitos na realização dessas atividades, incluindo o sistema escolar.

No Distrito Federal há o Plano Distrital de Educação (PDE), publicado em 2015, após o PNE de 2014. Sua meta 4 amplia ainda mais o entendimento sobre as necessidades educacionais especiais (NEE), e traz o foco também para as pessoas com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), dislexia, discalculia, disortografia, disgrafia, dislalia, transtorno de conduta, distúrbio do processamento auditivo central (DPAC) ou qualquer outro transtorno de aprendizagem. A meta visa à universalização do atendimento educacional a esses estudantes, independentemente da idade, para garantir a inclusão na rede regular de ensino e o atendimento complementar ou exclusivo em unidades especializadas.

As estratégias do PDE para o alcance da meta incluem todos os fatores relacionados à inclusão, entre eles: adaptações arquitetônicas (adequação das instalações físicas); universalização do acesso às escolas regulares; aumento da oferta de material didático e apoio a ações de enfrentamento à discriminação.

1.2 Inclusão: necessidades educacionais especiais, ensino regular, educação especial.

Boa parte dos documentos acima citados baseia-se em noções tratadas na Declaração de Salamanca. Ainda em 1994, o termo “necessidades educacionais especiais” foi trazido pela primeira vez no texto da declaração, o que constitui um marco na forma de enxergar as necessidades específicas de educandos dentro da escola regular.

Alguns princípios preconizados pela declaração norteiam as noções de criança, deficiência e necessidades educacionais especiais até os dias de hoje. O texto afirma que a escola regular deve acomodar aqueles com NEE a partir de uma pedagogia centrada na criança (que dissolve o modelo “um tamanho serve a todos”),

para satisfazer suas necessidades, com um currículo adaptado à criança e não o contrário. Com isso, reafirma o princípio fundamental da escola inclusiva de que, independentemente das dificuldades ou diferenças que as crianças possuam, todas elas devem aprender juntas, sempre que possível.

Na busca da promoção de uma equalização genuína das oportunidades, é também declarado que escolas especiais e classes ou sessões especiais dentro da escola devem ser exceções. O encaminhamento para tais setores somente deve ocorrer em casos específicos, em que a escola ou classe regular não seja capaz de atender às NEE ou sociais do educando, ou visando o seu bem-estar e o de outros estudantes.

A declaração ainda afirma a necessidade de mudanças em alguns aspectos da escolarização para o sucesso de escolas inclusivas. A maioria destes aspectos – se não todos - mais de duas décadas depois, ainda carece de políticas e ações de investimento e conscientização. São eles: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extracurriculares.

Pude perceber, enquanto aluna e docente, nas escolas onde estudei e na escola em que realizei o estágio, a existência de problemas relacionados à inclusão, que iam desde a acessibilidade física (falta de rampas de acesso, mesas e cadeiras adaptadas nas salas, banheiros e outros espaços de difícil acesso) até a ausência de material e pessoal capacitado para o atendimento educacional especializado.

Na legislação brasileira, a LDBEN define a educação especial como uma modalidade da educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação. A lei estabelece a possibilidade de serviço de apoio especializado na escola regular, quando necessário, pra atender às necessidades desse grupo.

Em 2005, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação lançou um documento subsidiário à política de inclusão. Fazendo referência à separação entre “educação especial” e “escola especial” atestada na LDBEN, este texto traz à tona a possibilidade de a educação especial beneficiar a todos os educandos e constituir o trabalho do professor favorecendo a diversidade que constitui todo o grupo de alunos (SEESP, 2005).

Assim, entendo que as adaptações curriculares implantam uma prática educativa para a diversidade, ainda que elas devam ser pensadas a partir de cada situação e contexto escolar. A compreensão de educação especial enquanto uma proposta pedagógica que disponibiliza recursos, serviços e realiza o atendimento educacional pode ser muito benéfica para a inclusão dos educandos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares.

É importante salientar que acredito que não deva haver separação entre os objetivos de natureza acadêmica e os de natureza funcional. Entendo a aprendizagem e a integração social como inseparáveis: fazer parte de um grupo implica compartilhar aprendizagens e interesses dentro deste grupo. De acordo com a legislação, o suporte que a educação especial oferece complementa o ensino regular, não o substituindo e possibilitando aos educandos efetiva participação nas atividades, desenvolvimento da aprendizagem e o exercício da cidadania e da participação social.

A perspectiva sobre a qual se encara a educação especial hoje no Brasil é a da educação inclusiva. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) é um dos mais relevantes registros oficiais sobre educação inclusiva, que reconhece a importância da inclusão ocorrer dentro das escolas e classes comuns do ensino regular. Esta política ressalta que a educação especial deve constituir a proposta pedagógica da escola, atuando de forma articulada com o ensino comum regular na orientação para o atendimento às NEE dos alunos.

A abordagem aqui é a de que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem, as identidades são mutáveis e inacabadas. Portanto, para promover a aprendizagem de todos os alunos em ambientes heterogêneos, creio que é essencial que as definições do público alvo da educação especial sejam contextualizadas e flexíveis de acordo com o dinamismo e o desenvolvimento de cada situação.

A possibilidade de adaptação ao currículo de acordo com as necessidades e respostas dadas por todos os alunos está presente na concepção que trago aqui de ensino de teatro na escola regular, na qual o processo onde são adquiridos os

conhecimentos específicos da linguagem tem valor equivalente às avaliações objetivas como provas e trabalhos, por exemplo.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) abordou também a educação de pessoas com deficiência. Em seu relatório, publicado em 2011, traz um importante alerta a respeito da categorização das pessoas com deficiência e/ou NEE. O texto afirma que rótulos e diagnósticos (médicos, psicológicos, pedagógicos) podem trazer estigma, rejeição, baixas expectativas e oportunidades limitadas para os educandos que são encaixados nessas categorias.

Creio que compreender as especificidades do educando para oferecer atendimento adequado é essencial, porém isso não significa que pessoas com deficiências e/ou NEE devam receber tratamento diferenciado que as separe do convívio escolar ou que as exclua das atividades coletivas de maneira duradoura ou permanente.

Tal compreensão traz à luz o problema em definir uma pessoa pelas suas características pessoais, sejam elas da ordem que forem. Penso que as possibilidades de cada um não lhe são atribuídas pelas suas habilidades ou pela falta delas. Acredito que se entendermos a educação e mais especificamente a aula de teatro como um ambiente de criação coletiva e individual que se enriquece com as diferenças, cresce com a diversidade de corpos e pensamentos, podemos ser capazes de tratar as características de cada aluno como matéria-prima para o enriquecimento do potencial criativo de todos.

O movimento para o entendimento de arte-educação como cognição no Brasil se estabelece a partir dos anos 1980 e se institui com a LDBEN de 1996. Ele busca o reconhecimento da arte como disciplina com conteúdos e objetos próprios, que se relacionam com a sensibilidade, o pensamento artístico e a consciência estética.

Assim, entende-se que não só é necessário fazer arte (aprender a produzir e a apreciar), mas também aprender a perceber a realidade cotidiana de maneira ativa e crítica, interagindo no contexto sociocultural. Acredito que o ensino de arte pode influenciar no desenvolvimento de um senso crítico sobre o contexto em que se está inserido.

Entendendo a escola sob o olhar educação inclusiva concebo este lugar como um espaço de todos, onde os estudantes podem construir conhecimento segundo suas capacidades e participar ativamente das tarefas de ensino. O ensino de arte pode garantir também a socialização dos alunos, bem como o desenvolvimento de suas potencialidades e da aprendizagem.

1.3 Atendimento Educacional Especializado

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço garantido pela Constituição Federal, pela LDBEN, e reforçado pelos dispositivos legais mais atuais. Ele constitui uma base importante para a realização da real inclusão nas escolas regulares, ao assegurar que os alunos aprendam o que não é parte do currículo do ensino comum e é necessário para que eles ultrapassem as barreiras individuais acarretadas pelas NEE.

Este atendimento descaracteriza as NEE como exclusividade de pessoas com deficiência², tendo a função de integrar todo o processo de inclusão e fazer uma ponte entre os vários agentes de dentro e de fora da escola. O AEE, conforme estabelecido legalmente, abrange as necessidades educacionais especiais como algo que todo aluno, em diferentes graus, pode vir a demandar em algum momento, ocasional ou permanentemente.

As principais tarefas competentes ao AEE são identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que possibilitem a eliminação de barreiras para a plena participação dos educandos, levando em consideração suas necessidades específicas. Este atendimento desenvolve atividades diferentes das realizadas na sala de aula comum, que não substituem a escolarização; ele complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes visando sua independência e autonomia dentro e fora da escola.

Ao longo de todo o processo de escolarização o AEE deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. Seu objetivo é apoiar o desenvolvimento dos educandos; sua oferta deve estar presente em todas as etapas

² Sobre a realização desse atendimento no ensino comum, é possível consultar o texto de Maria Teresa Égler Mantoan "O Atendimento Educacional Especializado Na Educação Inclusiva" (MANTOAN, 2010), que esclarece sobre como o AEE pode provocar mudanças no ensino comum na busca de uma educação para todos.

e modalidades da educação básica, devendo ser realizado prioritariamente dentro da própria escola do estudante, no turno inverso ao da classe comum.

A necessidade de o AEE acontecer na escola em que o aluno atendido estuda se dá, entre outros motivos, pela compreensão de que o ambiente escolar é propício para que se garanta o relacionamento dos educandos com colegas da mesma idade, a fim de estimular toda e qualquer interação que possa beneficiar seu desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo. O distanciamento do aluno, em centros especializados, pode impedir o cumprimento do objetivo da inclusão, ao não oportunizar um ambiente de formação comum a todos, acabando por tratar esse aluno separadamente, de forma discriminatória.

Entendo como fundamental o envolvimento entre os professores comuns e os da educação especial (que atuam no AEE), ainda que eles tenham frentes de trabalhos distintas. Enquanto ao professor da sala de aula comum cabe o ensino da área do conhecimento que o compete, ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos a fim de eliminar as barreiras que impedem ou limitam sua participação nas turmas comuns do ensino regular.

No caso específico do ensino do teatro, creio que caiba ao professor desta linguagem a tarefa de educar artística, estética e criticamente usando as ferramentas que lhe couberem; ensinar não só os conteúdos da história da arte, mas desenvolver metodologias contextualizadas (citarei exemplos posteriormente) que possibilitem a participação dos educandos, potencializando suas habilidades; oferecer o acesso às mais diversas construções artísticas e suscitar a elaboração de raciocínios e reflexões sobre essas.

Creio que assim, o aluno, com os recursos de que dispõe (oferecidos pelo professor de teatro e o da educação especial), pode participar efetivamente das aulas de teatro na sala de aula comum refletindo, interpretando e agindo como protagonista na construção do seu próprio conhecimento.

1.4 Atitudes pedagógicas

O “ensinar” de que tanto falamos aqui é uma tarefa que na minha compreensão envolve entre muitos aspectos, principalmente: conhecimento de como se dá o processo de ensino-aprendizagem; domínio do conhecimento a ser ensinado; planejamento; aptidão técnico-pedagógica; intencionalidade pedagógica; habilidade para perceber e responder às especificidades educacionais dos alunos.

Considero que esta tarefa baseia-se em viabilizar meios pelos quais o aluno construa novos saberes, amplie significados na medida de seus interesses e capacidades. Acredito que expor o aluno a um conhecimento pronto é improdutivo, desconsidera o princípio de que todos os alunos sabem alguma coisa e podem aprender no seu tempo e do jeito que lhes couber.

Desta maneira, percebo que o professor tem o desafio de não restringir o processo de ensino a partir da identificação de dificuldades, limitações e/ou deficiências. Avalio como essencial para o professor ter como objetivo a exploração dos talentos e o desenvolvimento das capacidades naturais de cada aluno. Para tanto, quanto mais elevadas as expectativas sobre o aluno forem, melhor.

O ensino pautado na aprendizagem considera os vários perfis de aprendizagem possíveis de existir, entendendo assim que todos os alunos podem aprender e alguns podem necessitar algumas adaptações curriculares. De acordo com este princípio, as intervenções do professor são direcionadas para o desequilíbrio (desconstrução de valores e estruturas pré-concebidas), o desafio e o apoio ao aluno nas suas descobertas, de forma que esse conduza seu próprio processo educacional.

Penso que somente o aluno é capaz de regular seu processo de construção de conhecimentos. Portanto, creio que flexibilizar o currículo, levando em conta a diversidade, possa ser uma ação eficaz para uma política educacional inclusiva. Isso não significa construir currículos individuais paralelos para alguns alunos isoladamente, mas sim pensando no grupo de alunos e a diversidade nele existente. Compreendo que o ensino individualizado adaptado pelo professor rompe com a lógica da emancipação e da autonomia pelo aluno e resulta num controle externo por parte do professor sobre o processo de aprendizagem do educando.

Acredito que quando as disciplinas e conteúdos acadêmicos passam a ser entendidos como meios e não fins para a educação escolar, eles se refletem em propostas curriculares que reconhecem e valorizam cada aluno. Por isso entendo que a escola precisa conhecer seus alunos e todos os que a cercam.

O educando, a partir das provocações que lhe são feitas dentro do contexto da aula de teatro, pode buscar soluções para os desafios que lhe são apresentados (através dos exercícios, jogos, mediações de obras, produção e reflexão de produtos artísticos) e desenvolver conhecimento sobre o conteúdo da atividade e inteligência social (oportunizada pelo trabalho coletivo).

Esta forma de entender o desenvolvimento da aprendizagem é também afirmada nos estudos de Vygotsky, que considerava a aprendizagem como um processo afetivo, não só cognitivo. As relações sociais são primordiais, já que, segundo ele, é pelo contato com a realidade, o meio ambiente e as outras pessoas que o indivíduo adquire valores, informações, habilidades, etc.

Para Vygotsky (2003), o processo sócio histórico do desenvolvimento humano é mediado pela arte, através das representações da realidade enquanto sujeito do conhecimento. Unindo este pensamento à compreensão deste autor sobre o desenvolvimento da aprendizagem de crianças com deficiência (1995)³, entendo que a atividade prática constitui uma base para a formação dessas pessoas; acredito que é pela ação que se constrói o pensamento com conteúdo real.

Gostaria de trazer a crítica feita por Henri Wallon (1937) ao foco limitado da escola tradicional, que prioriza o desenvolvimento da memória e estabelece uma compreensão puramente verbal do aluno sobre o que lhe é ensinado. De acordo com sua teoria, levar em conta apenas o desenvolvimento do sistema nervoso no ensino impossibilita o desenvolvimento pleno das habilidades cognitivas. Para este autor, ao conceber um ser completo e não em partes, é necessária, em cada fase do

³ Em seu estudo *Fundamentos da Defectologia* (1995), Vygotsky frisa que a criança cujo desenvolvimento se complicou por uma deficiência é ainda assim um ser em desenvolvimento e que cabe ao adulto que vai lidar com essa criança vê-la dessa maneira. Assim, em favor do desenvolvimento desta criança, o adulto maximizará as diferentes formas possíveis de comunicação com ela, lidando com a deficiência de maneira a negar uma concepção “pré-formista”, que coloca em evidência a deficiência, levando o adulto a lidar com a criança em função dela, que é tida como um empecilho ao desenvolvimento.

desenvolvimento psíquico, a interação entre os fatores internos e externos; a interação entre o educando com o meio e as pessoas que a cercam e a afetividade.

Vale ressaltar que os dois autores supracitados não se aprofundaram na questão da inclusão na escola regular, sendo que entre eles apenas Vygotsky versou sobre as crianças com deficiência, mas em seus estudos a escola regular e a inclusão na sala de aula comum não são abordadas. O objetivo em cita-los se dá unicamente pelos seguintes motivos: importância da autonomia pessoal na conquista de saberes e conhecimentos; na proposta da mediação em oposição à transmissão verticalizada de conhecimentos; e à noção de que a criatividade constitui uma capacidade essencial para o ser humano em seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo.

Muitas de suas teorias e propostas já foram revistas e criticadas, contudo, acredito que algumas de suas abordagens ainda possam orientar na percepção do desenvolvimento e da aquisição de conhecimentos pelos educandos. Atualizo-as para a minha realidade, levando em conta o ensino de teatro e a inclusão, temas não contemplados por suas propostas. Compreendo, a partir desses termos, que em seu próprio tempo, com a oferta de meios e métodos adequados todo ser humano, ainda que possua alguma deficiência, é capaz de aprender e desenvolver-se.

O ensino de teatro na escola regular, acredito, é uma ferramenta para a promoção dessa autonomia; além de proporcionar o aprendizado dos conhecimentos sobre arte, a interpretação e produção de objetos e obras artísticas, que podem auxiliar os alunos no desenvolvimento de seu potencial criativo e na ressignificação do seu contexto.

CAPÍTULO 2 – A INCLUSÃO NA AULA DE TEATRO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Neste capítulo pretendo trazer à luz alguns desafios enfrentados atualmente pelos educadores, as possíveis causas e, numa visão otimista, saídas ou recursos para a dissolução de alguns desses problemas. O relato de tais desafios se baseia principalmente nas vivências proporcionadas pelo Estágio Supervisionado em Artes Cênicas 2. Também trataremos aqui de metodologias já existentes que podem auxiliar na efetivação da inclusão através do ensino de artes: os jogos teatrais e dramáticos e o Teatro do Oprimido. Objetiva-se expor uma proposta transversal da Pedagogia do Teatro, que se manifesta como uma ferramenta para o entendimento, ensino e aprendizagem desta linguagem.

2.1 Barreiras e saltos

Objetiva-se, primeiramente, expor as barreiras impostas no processo de inclusão na aula de teatro, as fontes e possíveis formas de ultrapassá-las. Essas barreiras vão ao encontro do ideal de escola inclusiva e ensino de teatro que acredito, por isso espero não só descreve-las, mas propor alternativas possíveis, de acordo com a percepção que pude ter e das propostas que lancei mão durante minha prática docente.

Entender as diferenças como características individuais que distinguem as pessoas em um grupo, mas nem por isso deve separá-las, me permite perceber que a busca atual para uma plena inclusão das pessoas com deficiência na escola já é uma etapa avançada de todo um processo histórico, que ainda está se modernizando.

A inclusão é, a meu ver, difundida e aceita por boa parcela da sociedade, que reconhece os direitos das pessoas com deficiência à cidadania, à participação, à dignidade e ao acesso à educação⁴. Caminha-se (ainda que a passos lentos) para uma aceitação desses direitos como uma convenção social incontestável.

⁴ Me baseio, para esta afirmação, nos dados publicados pela Consultoria legislativa da Câmara dos Deputados em 2014 no documento “Pessoas com deficiência nos censos populacionais e educação inclusiva” (ANDRÉS, 2014).

Entretanto, não se pode negar os problemas ainda existentes e que podem ser enfrentados. Me assusta ver como muitas ideias e práticas retrógradas ainda se perpetuam na escola. Algumas serão expostas aqui, com o objetivo de apresentar, criticar e propor meios para reverter essas práticas nocivas, na tentativa de evitar a continuação de processos educacionais que inibem a plena inclusão no ambiente escolar e na aula de teatro.

O primeiro aspecto negativo que apontaremos, conforme pude perceber nas minhas experiências, é infelizmente ainda muito difundido no sistema educacional. As escolas reproduzem um caráter homogeneizador, e acabam por rotular as pessoas ao encaixá-las em categorias pré-concebidas de desenvolvimento. Pautadas no modelo da Escola Tradicional⁵, as “regras” para separar os indivíduos em categorias se baseiam em níveis estimados o desenvolvimento cognitivo, físico e emocional, classificando-os de acordo com a idade cronológica e o desenvolvimento típico esperado para cada idade.

Percebo que são comparadas as aquisições dos educandos com normas previamente definidas. Ou seja, diferenciando os que possuem desenvolvimento “normal” ou “dentro do esperado” dos que ultrapassam ou não atingem essas expectativas. Entendo que é a partir dessas categorias que se segregam os que não possuem as características necessárias para pertencer a essa ou àquela categoria. Noto que estudantes com necessidades educacionais especiais, ainda que inseridos na sala de aula regular, são separados por suas capacidades. Acredita-se que terão menos ou mais dificuldades e se desenvolverão somente até certo ponto ou muito além dele.

A forma de organização da educação escolar à qual me refiro “encaixa” os estudantes em determinadas séries ou classes, levando em conta sua idade e os conhecimentos que supostamente foram adquiridos até aquela etapa. Assim, qualquer um que tenha ritmo de aprendizado ou percorra caminhos outros que não os estabelecidos, tende a ser tratado como pejorativamente diferente. É então que

⁵ A crítica ao modelo da Escola Tradicional ao qual me refiro pode ser encontrada no artigo “Finalmente, existe algum aspecto positivo no modelo da Escola Tradicional?” (PROTETTI, 2010), escrito por Fernando Henrique Protetti, Mestre em Educação Escolar, onde é descrito o modelo pedagógico da Educação Tradicional, e são apresentadas duas teorias pedagógicas que criticam e inovam esse modelo: Escola Nova e Pedagogia das Competências.

se inicia a segregação dentro da própria escola, com as repetências e salas de recursos que atendem de forma substitutiva à classe regular os educandos com NEE, por exemplo.

Identifico aqui a questão recorrente do distanciamento entre as leis e sua execução. Há dispositivos legais muito bem elaborados, como mostrado no capítulo anterior, que proclamam a inclusão e asseguram por escrito sua promoção nas escolas regulares. Entretanto, o que posso perceber é que muito do que é estabelecido por lei não retorna enquanto política pública e ação real de acesso às escolas, investimentos financeiros e reformas (arquitetônicas e no sistema).

Para o ensino de teatro que defendo, a heterogeneidade intrínseca à sala de aula é uma riqueza. Izabela Parise⁶ expôs em sua monografia as ideias pós-modernistas que trazem conceitos como: alteridade, identidade, multiculturalismo, subjetividade, significação, diferença, gênero, raça, etnia, sexualidade e cultura, que negam o enquadramento e a uniformização social pela qual a escola preza (PARISE, 2013). Confrontando esses ideais padronizadores, o professor de teatro pode aumentar a inclusão, ao entender a diferença como um conjunto de características individuais que, em harmonia com as características do outro, constituem um grupo que possibilita a vivência da individualidade atrelada à diversidade.

Creio, assim como Izabela Parise, que a multiplicidade de corpos, pensamentos, vozes, e as várias maneiras de se expressar sentimentos, desejos, etc., são materiais férteis para a criação na linguagem teatral. Creio que é com o estremecimento das estruturas pré-concebidas, a ressignificação do cotidiano, a quebra de paradigmas e a agitação de ideias que surgem as faíscas próprias da arte e de sua produção. Entendo que não se pode conceber um ensino de teatro que desconsidere contextos socioculturais e político-econômicos, os conhecimentos que os educandos já possuem, sua subjetividade e seus anseios criativos singulares.

⁶ Izabela Arrais Parise foi aluna de Licenciatura em Artes Cênicas do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília assim como eu, e em seu trabalho de conclusão de curso intitulado “Educação Inclusiva: Da teoria à Prática” (PARISE, 2013) se propôs a elaborar uma reflexão acerca da educação inclusiva no âmbito formal e não-formal, a partir das observações feitas durante as aulas e ensaios do projeto de extensão de dança-teatro “Pés?”, vinculado ao Departamento de Artes Cênicas.

Entendo, assim como Freitas e Pereira (2007), ao tratar o tema da heterogeneidade que:

Falar de diversidade é falar de múltiplo, de coletividade, de sociedade, porém no cerne deste coletivo, convive a unicidade, o singular, o ímpar, ou seja, respeitar esta condição, que nada mais é do que a condição humana. Portanto, os alunos com necessidades educacionais especiais, convivem neste coletivo, mas não são homogêneos, ainda que muitos recebam rótulos. A arte representa um diálogo possível, porque parte de uma singularidade (artista) para a coletividade, traça este diálogo mediante a heterogeneidade humana, valoriza a diversidade, os múltiplos olhares e sensibilizações, como elementos enriquecedores do desenvolvimento pessoal e social. [...] Para a educação inclusiva o direito à diferença constitui um dos princípios fundamentais que sustentam um modelo de educação que visa à construção, pelos PNEE, de seus valores de forma racional e autônoma (FREITAS; PEREIRA, 2007, p. 12).

Essa maneira de ver o ensino pode inclusive facilitar a tarefa do professor e diminuir suas frustrações. Pode-se ter, ao aplicar à prática educativa a noção de que somos sujeitos múltiplos, uma gama de possibilidades educacionais e igual amplitude de resultados possíveis. Isso evita a análise exclusiva dos produtos da aprendizagem e passa a considerar igualmente o processo pelo qual cada educando a desenvolve.

Outro desafio a ser enfrentado na escola regular é a hierarquização do conhecimento e consequente centralização do saber na figura do professor. Percebo que no modelo atual de ensino o professor é comumente tido como um ser pronto, que sabe tudo, capaz de **transmitir** conhecimento a outros. Noto que além de acreditar-se que carrega conhecimentos acabados e imutáveis, o professor tradicional é considerado apto a transmitir os conteúdos considerados pertinentes à situação de aprendizagem para o educando que deve, conseqüentemente, absorver incontestavelmente os conceitos, sem desenvolver qualquer senso crítico sobre o que lhe é ensinado.

A esse respeito Fernando Protetti, ao criticar o modelo pedagógico da Escola Tradicional afirma:

No método da Escola Tradicional, o processo educativo tem sua centralidade na figura do professor enquanto sujeito responsável pelo ensino dos conhecimentos universalmente elevados (ciências, literatura, artes e filosofia) aos alunos, de modo gradual e sistematizado. (PROTETTI, 2010, p. 76)

Entendo que a escola precisa recuperar a prática da autonomia, tanto para o educando quanto para o professor. Entendendo, assim como Paulo Freire, esse último como um sujeito também em construção, inconcluso, que ainda que carregue saberes e atitudes formadas, não está e nunca estará completo em seus conhecimentos (FREIRE, 1996), possibilita-se ao professor uma prática baseada na mediação e ao educando um papel ativo na construção dos conhecimentos.

O professor, agindo como um mediador, oferta recursos que o educando possa utilizar para aprender e compartilhar sua aprendizagem. Assim, concordo com Fernando Protetti ao afirmar que, ao contrário do que executa o método da Escola Tradicional, a educação constitui uma “atividade com características autogeradora, livre e espontânea. O conhecimento, então, não deve ser aprendido, ensinado e/ou transmitido ao aluno [...] mas sim, vivenciado, experimentado e sentido” (PROTETTI, 2010, p. 79).

Para a aprendizagem da linguagem teatral pelo educando com NEE, entendo como fundamental uma abordagem que considera o sujeito. Uma pedagogia centrada na criança, ativa, dialógica e interativa, pode aumentar as chances desse educando construir conhecimentos que lhe sejam úteis e autênticos.

Visando desenvolver a apreciação de produtos artísticos, a experiência artística enquanto produção e reflexão e a ampliação do universo simbólico do educando torna-se coerente, na minha percepção, que o professor opere com o educando a partir de uma postura baseada na mediação dos conhecimentos e das interações com os objetos e as pessoas, sem tomar para si o papel de engendrar a rede de subjetividade e conceitos específicos particulares à aprendizagem do teatro.

Acredito que um olhar que foca a dificuldade proporcionada pela deficiência ao invés de exaltar as potencialidades, priorizando o que “falta” na pessoa e não o que ela já possui (em comparação ao desenvolvimento típico esperado), perpetua a

discriminação e reforça a posição social a que é renegado quem não se encaixa na “normalidade”. Desta maneira, vejo que a educação inclusiva deve ultrapassar as baixas expectativas a que são submetidas as pessoas com deficiência e NEE.

Acredito que o ensino de teatro constitui uma atividade de extrema relevância para a pessoa com deficiência por possibilitar o uso dos elementos da linguagem teatral para que se expresse em sua individualidade, interprete o mundo e gere conhecimento sobre a história da arte. O estímulo à atividade criadora pode permitir à pessoa com deficiência responder ao mundo que a cerca através da criatividade (enquanto princípio da criação estética) expressa em sua produção artística.

No âmbito escolar me inquieta ainda o formato de avaliação difundido nas escolas comuns onde estive. No ensino do teatro – que exalta a subjetividade, o processo e a individualidade – o ato de verificar o aprendizado de conceitos engessados, desconsiderando toda a complexa teia que envolve a construção de conhecimento vai, em meu entendimento, de encontro à ideia da mediação, já citada anteriormente.

Uma avaliação que estimule e possibilite ao professor e ao aluno, além de concretizar e sistematizar conceitos, apreender os processos pelos quais se dá sua aprendizagem e acompanhar seu desenvolvimento, pode ser definida como uma avaliação formativa. Creio nessa modalidade de avaliação da aprendizagem, para educandos com NEE, como recurso válido e auxiliar para que professor e aluno desenvolvam consciência sobre a aquisição de conhecimentos. Esse formato possibilita ao educando evoluir dentro de suas capacidades e ser reconhecido a cada etapa que ultrapassa, já que para avaliar os conteúdos e habilidades sempre é considerado onde o educando se encontra em seu processo de aprendizagem.

A avaliação formativa toma o aluno como referência e analisa seu progresso observando o esforço dedicado, o contexto particular do seu trabalho e o avanço alcançado ao longo do tempo. Assim, de acordo com a Professora da UnB Benigna Maria de Freitas Villas Boas, a análise do que é produzido e o retorno oferecido ao educando equilibram-se aos critérios da avaliação, que não se baseia exclusivamente nesses critérios, e leva em conta também o aluno. Este formato ainda visa contribuir para o encorajamento e o desenvolvimento do aluno (VILLAS

BOAS, 2001, p. 178), características primordiais uma ação de aprendizagem real na educação inclusiva.

Pude perceber que o difícil acesso físico ao edifício escolar dificulta a inclusão na escola pública regular, devido à falta de adaptações arquitetônicas na estrutura de todos os ambientes compreendidos pela escola. Faltam rampas, elevadores, pisos regulares, banheiros acessíveis.

Além da precariedade ou inexistência dos materiais, móveis e itens da tecnologia assistiva que oportunizam autonomia, independência, convívio e acesso igual aos educandos com NEE; percebi que para realizar as aulas práticas de teatro – que já sofrem com a falta de materiais próprios para a realização de exercícios e jogos – frequentemente é necessário sair da sala e usar outros espaços (inadequados e/ou de difícil acesso como quadra de esportes e refeitório) da escola.

Creio que seja imprescindível que as políticas e a prática educativa que visem a inclusão prezem pela melhoria desses elementos problemáticos aqui apresentados. A aula de teatro, com base nos preceitos educacionais que apresentamos, em sua transversalidade, apresenta possíveis recursos para a prática docente e para o entendimento do educando como um sujeito cuja subjetividade é legitimada a partir das trocas que ele realiza, dentro ou fora da escola.

2.2 Propostas metodológicas

Propor metodologias de ensino do teatro que favoreçam a inclusão na escola regular é algo que encaro com abertura, considerando as diversas possibilidades de aplicabilidade de cada metodologia. As sugestões aqui nada mais são do que isso: propostas. Cabe a cada professor adaptar ao contexto a metodologia, seus métodos, práticas, formas e avaliações.

O ensino de teatro que defendo aqui não tem caráter disciplinar. Suas práticas se baseiam predominantemente na experimentação, na criação, na descoberta e na coautoria do conhecimento. Considero importante que haja do professor de teatro um foco na criatividade, na expressividade, e que se destaquem os processos (não somente os produtos) pelos quais se dá a aprendizagem da linguagem.

Visando um ensino não fragmentado, que possibilite a produção de trabalhos artísticos pelos educandos com NEE, vejo o professor-mediador como alguém que apoia os alunos no desenvolvimento de seu potencial criativo, de suas habilidades de produção e apreciação artística. Observo que o ensino de teatro na escola se diferencia das outras disciplinas por contrariar maneiras tradicionais de ensinar ao conduzir para a lida com o grupo, a exploração da criatividade e a interação por meio de dinâmicas corporais.

Entendo que o teatro favorece não apenas interações sociais e o desenvolvimento das habilidades de comunicação, mas também gera conhecimentos específicos sobre sua produção, reflexão e contextualização. A relevância da aprendizagem de arte a partir desses eixos está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (2000), e refere-se claramente à metodologia da Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa (1991) que, apesar de situar-se no campo das Artes Visuais é difundida nas pedagogias de ensino da Arte.

Considero importante trazer um contraponto feito por Luciana Hartmann à abordagem triangular de Ana Mae. Ao descrever a proposta que Graça Veloso, da UnB, constrói como alternativa de ensino-aprendizagem voltada especificamente às Artes Cênicas, ela apresenta que a triangulação, nessa proposta

é pensada sob a perspectiva das práticas cênicas, facilitando o estabelecimento de uma relação mais direta com os conteúdos curriculares de Teatro e suas possibilidades de trabalho em sala de aula, nos mais diversos níveis de aprendizagem. [...] Ao focar as práticas cênicas em sua multiplicidade e multiculturalidade, Veloso chama a atenção para a necessidade de olhar para o Teatro não mais a partir da visão linear e historicista vigente nas matrizes curriculares brasileiras, ampliando o campo de atuação dos professores dispostos a repensarem os sentidos de fazer e ensinar teatro no século XXI. (HARTMANN, 2014, p. 520).

A inclusão dos educandos com NEE na aula de teatro visa oportunizar sua aprendizagem social e seu desempenho acadêmico bem-sucedido. Ela beneficia também aqueles que não possuem NEE, oportunizando que desenvolvam aspectos

de solidariedade e cognitivos ao permitir que busquem estratégias para lidar, interagir e até mesmo ajudar o colega com NEE. Acredito que o professor de teatro deve entender a sala de aula como um ambiente de heterogeneidade independentemente da presença de educandos com NEE. Porém, a necessidade de encarar a diversidade ao deparar-se com esses educandos pode conduzi-lo a adaptar-se quanto às suas práticas.

Pretendo agora apresentar algumas metodologias de ensino do teatro que favorecem o protagonismo, a participação, a interação, o autoconhecimento, e podem servir ao educador – ao qual, observo, cabe julgar o que é ou não aplicável à sua realidade – como ponto de partida para a elaboração da sua prática.

Os jogos teatrais enquanto experiência estética colocam o aluno em contato com o dentro e o fora de si mesmo, ao apresentar características formais e uma dimensão simbólica. Baseados na troca, no intercâmbio entre sujeito e objeto, realidade e fantasia, os jogos teatrais, por sua carga expressiva têm, de acordo com Carmela Soares⁷, a capacidade de despertar no aluno o conhecimento de si mesmo e do mundo. Em sua visão, por meio do jogo o sujeito age ativa e dinamicamente na transformação da realidade, atribuindo sentido e significado à vida (SOARES, 2009).

Enquanto ferramenta para a inclusão, ao permitir o exercício do olhar sobre si, sobre o outro e o mundo que o cerca, a prática dos jogos teatrais na sala de aula pode abrir espaço para as percepções, interpretações e significados que o educando elabora; e lhe permite interagir por meio da linguagem simbólica, gerando signos e valores estéticos próprios da linguagem teatral.

Os jogos teatrais sistematizados por Viola Spolin⁸ partem do princípio da fisicalização (experimentação sensível e orgânica do corpo no espaço), pela qual o educando apreende os signos. Assim, as relações que os alunos estabelecem no espaço – física e concretamente, a partir da relação direta com os colegas e com o ambiente no momento do jogo – fazem emergir a teatralidade enquanto forma expressiva.

⁷ Professora de Artes Cênicas da UNIRIO.

⁸ Posteriormente darei exemplos de jogo aplicado à turma inclusiva na escola regular durante o estágio de docência.

Partindo do movimento como principal meio de expressão na busca da aquisição de aspectos físicos, sociais e psicológicos, os Jogos Teatrais Corporais exigem do aluno “pensar no que faz enquanto faz” (KEISERMAN, 2009, p. 222). No jogo teatral a função do professor não é a de explicar ou demonstrar, mas incentivar o aluno a aprender fazendo, o que favorece a autodescoberta. Este fator pode contribuir para a autoexpressão do aluno com necessidades educacionais especiais, por permitir a construção corporal simbólica durante o jogo e a interpretação dos signos na reflexão suscitada após o jogo.

Considero este exercício extremamente importante no ensino-aprendizagem de educandos com NEE, por incluir a subjetividade do educando e a construção autônoma de conhecimento na prática do jogo. O educando pode ser estimulado, com o ato de jogar, a elaborar estratégias para a solução dos desafios – indispensáveis à aprendizagem – colocados pelo jogo.

Para Soares, a mediação dos conhecimentos acerca do teatro enquanto linguagem artística na escola constitui

[...] um meio valioso de proporcionar ao aluno uma educação estética, fundada na experimentação, na relação sensível e direta com o espaço e com o outro, na produção e apreciação de formas e imagens teatrais, que lhe permitam experimentar e criar novos universos simbólicos, dotados de maior significação para sua vida. (SOARES, 2009, p. 49)

O jogo dramático, como definido Jean-Pierre Ryngaert, constitui um meio concreto de criação de situações e de aquisição de técnicas, e também se inscreve como um meio de reflexão dessas situações. Incentivando a inventividade, o questionamento de modelos culturais e a aproximação com a estética teatral, segundo Renan Tavares o jogo dramático busca analisar a realidade ao invés de reproduzi-la. Isso significa que a leitura do real nessa proposta sugere uma ruptura com o naturalismo: não há o compromisso de reproduzir de forma fiel a realidade (TAVARES, 2009).

Trago este autor com o objetivo de explicitar a função que tem o jogo de propiciar ao aluno apropriar-se de sua realidade e dar novos significados a ela,

usando a linguagem teatral para reinventar de maneira esteticamente engajada os valores e modelos que o cerca.

O jogo dramático se dá sempre em situações de comunicação e demanda a participação de jogadores ativos, que questionam o jogo. Além disso, a tomada de consciência dos diversos códigos se realiza pela opção jogo/não-jogo, estabelecendo um exercício da autonomia do grupo e dos indivíduos, que decidem assumir ou não os riscos do jogo.

Levar o desejo profundo dos jogadores em consideração e deixar falar as individualidades também são aspectos essenciais do jogo dramático. Percebo que na busca de atividades que incluam os educandos com NEE enquanto construtores e intérpretes dos signos, o jogo dramático estabelece uma importante ferramenta no trabalho de educação estética na linguagem teatral.

Acredito que o professor, ao trabalhar com os jogos em sala, deva ter em mente a negação da livre expressão desenfreada e inconstante, característica observada repetidamente no ensino de teatro na escola, que desfavorece o desenvolvimento de um senso crítico e estético acurado. O trabalho lúcido do artista e da arte, creio, precisa compor referência central, numa pedagogia não diretiva que gere saberes, práticas e fruição de produtos artísticos.

Uma prática metodológica baseada no Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, pode favorecer igualmente o desenvolvimento cognitivo dos signos da linguagem teatral, a emancipação e a autonomia do sujeito. Trabalhando o exercício, o jogo, e o *joguexercício* como tática para explorar situações de opressão, o educando pode ser capaz de engendrar – além dos conhecimentos específicos do teatro – ação política, práticas sociais e tomadas de posicionamento⁹.

Na inclusão de educandos com NEE aponto o Teatro do Oprimido por entendê-lo como uma proposta que objetiva minimizar a ocorrência das opressões vividas pelas pessoas. Acredito que o estudo e a prática do Teatro do Oprimido e suas vertentes (Teatro Imagem, Teatro Fórum, Teatro Jornal, Teatro Legislativo...) podem oportunizar ao educando com NEE expor seus sentimentos, desejos e

⁹ No próximo capítulo trarei exemplo de jogo baseado no Teatro do Oprimido que foi utilizado na prática docente no estágio supervisionado.

percepções acerca da sua vivência pessoal nas situações de opressão, gerando libertação individual, empatia e consciência sobre si e sobre os sujeitos envolvidos nas situações reais e teatrais de opressão.

Vale frisar que apesar de sugerir uma visão sobre o Teatro do Oprimido com foco na inclusão, para Augusto Boal todo ser humano é capaz de participar do jogo. Ou seja, em sua concepção original, as técnicas do Teatro do Oprimido já são por si só inclusivas; por gerarem reflexão sobre as situações de opressão e colocarem o oprimido como protagonista da transformação social.

Considero importante ainda que haja um entendimento da linguagem teatral como recepção, tanto quanto como ação. Para Ingrid Koudela (2002), ir à sala de teatro assistir um espetáculo possibilita ao educando vivenciar os elementos que o compõem como a atuação, a dramaturgia, a direção, o cenário, a iluminação, a sonoplastia, a indumentária e outros. Esses elementos podem ser interpretados posteriormente na sala de aula e possibilitam ao educando compreender e dominar a linguagem teatral, à medida que vivencia experiências estéticas diferenciadas.

Espero que as propostas metodológicas aqui reunidas não sejam tomadas como uma cartilha com métodos finalizados, elas podem servir como um ponto de partida para auxiliar o professor de teatro no seu planejamento. Vejo que uma prática educacional que promova a inclusão não precisa distanciar-se dos princípios da arte, da linguagem teatral. A transversalidade que compõe as pedagogias do ensino de teatro favorecem a inclusão, a participação e a compreensão da diversidade como potência para a prática e a construção de conhecimentos na linguagem.

Sobre as metodologias e sua flexibilização, corroboro a indicação sobre o posicionamento do professor com o trecho de Hartmann, que afirma:

Acredito, por um lado, que nenhuma metodologia de trabalho em teatro/com teatro seja absoluta ou aplicável em toda e qualquer realidade. Por outro lado, penso que elas devam acolher a riqueza pertinente à expressividade cênica em toda a sua abrangência, como uma linguagem artística que congrega, dialoga, “brinca” com outras artes e manifestações estéticas (danças, cantos, músicas, narrativas orais, festas, rituais, práticas circenses, etc.). Este transbordamento extremamente enriquecedor das fronteiras disciplinares e a noção de

que a aprendizagem é processual, dinâmica, e envolve troca de experiências e saberes, provoca outros cruzamentos, fricções. (HARTMANN, 2014, p. 521)

Koudela (2013) versa sobre a necessidade de o professor considerar em seu planejamento os saberes que o aluno traz consigo e diz:

Ao organizar, inventar, propor, desenvolver atividades pedagógicas junto aos alunos, o professor de Arte precisa levar em consideração que há saberes visuais, sonoros, cênicos, corporais e verbais que as crianças/jovens já detêm e apreendem no relacionamento com suas famílias, seus grupos de amigos, de religião, de trabalho, de vizinhança, de espectadores dos meios de comunicação. Esses conhecimentos constituem o contexto cultural dos alunos, que será relacionado com novos referenciais propostos no processo educacional com Arte. (KOUDELA, 2013, p. 238)

Ainda, quanto à posição crítica que o professor deve assumir frente às metodologias com as quais escolhe trabalhar, e quanto às bases que devem auxiliá-lo na construção de um planejamento, compreende-se, de acordo com Arão Santana, que

A ação de planejar um curso requer do educador uma atitude criadora, a seleção de conhecimentos e práticas que tornem possíveis descobertas de construção de saberes, desconsiderando o método enquanto modelo pronto. [...] como este precisa conhecer referenciais e utilizá-los na prática pedagógica, é recomendável que se aproxime de experiências sistematizadas, teorias, pesquisas e, sobretudo, que participe de oficinas práticas no seu campo de saber. (SANTANA, 2009, p. 34)

Entendo, assim, que ensinar é uma ação que demanda constante transformação e flexibilidade do educador. Creio que deva estar na base de sua prática a capacidade de perceber as necessidades dos educandos; de adaptar o planejamento e a aula; de considerar os saberes dos alunos e usá-los como critério na escolha das metodologias de ensino e avaliação que utilize. A partir das reflexões suscitadas pelos autores citados e pela minha prática docente percebo a importância de entender-me, enquanto professora, como sujeito que também se desenvolve e que por isso deve mediar conhecimentos permitindo a troca de saberes com os educandos, buscando aprender na mesma medida que ensino.]

3 – VIVÊNCIAS E REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA

Neste capítulo final abro espaço para o relato e a análise da realidade educacional vivenciada por mim como docente na escola pública regular durante o Estágio Curricular Supervisionado em Artes Cênicas 2. Pretendo fazer também uma retomada aos objetivos da inclusão na aula de teatro e à importância do ensino de artes para ponderar sobre a função social da escola.

3.1 Escola e turmas do Estágio Supervisionado em Artes Cênicas 2

Realizei a parte prática da disciplina Estágio Supervisionado 2¹⁰ no Centro de Ensino Fundamental 1 do Cruzeiro, escola regular da rede pública do Distrito Federal, pertencente à Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro, que atende no turno diurno estudantes do 5º ao 9º ano. Por ser uma escola localizada numa área de nível socioeconômico médio-alto, sua infraestrutura com certeza não reflete a falta de recursos materiais existente em boa parte das escolas das outras regionais de ensino; além de receber estudantes com pouca defasagem idade-série e não lidar frequentemente com problemas como violência ou tráfico - dentro ou nos arredores da escola - por exemplo.

A professora Ana Carolina Conceição, supervisora na escola das aulas que ministrei, formou-se em Licenciatura em Artes Cênicas e no momento do estágio dava aulas da disciplina Artes no turno matutino para as turmas de 6º a 8º ano. Conhecia e me identificava com sua prática pedagógica por tê-la observado no estágio 1, realizado no Centro Educacional 1 do Cruzeiro (escola regular pública de ensino médio e técnico em informática). Essa identificação me levou a procura-la novamente quando precisei escolher a escola onde cumpriria as horas-aula do segundo estágio.

Realizei aulas nas turmas de 7º ano, com alunos de 12 anos em média. Planejei e ministrei durante quatro semanas¹¹ aulas de teatro nas cinco turmas (A, B, C, D e E) dessa série. No CEF 01 todas as aulas são duplas, o que me permitiu um

¹⁰ As duas disciplinas de Estágio Supervisionado em Artes Cênicas constituem a fase final da formação docente na licenciatura. No primeiro estágio o professor em formação observa as práticas pedagógicas realizadas na escola que escolheu, e no segundo exercita a docência – desde a elaboração do plano de curso até a prática em sala de aula – numa situação muito próxima à realidade escolar cotidiana.

¹¹ O Estágio Supervisionado 2 aconteceu durante todo o mês de junho de 2017, sendo que a primeira semana foi de observação em duas turmas de 8º ano, e as quatro semanas seguintes de regência nas turmas de 7º ano.

encontro semanal com cada turma em dois horários conjugados de 50 minutos cada. A média de alunos matriculados por turma era 35, mas houve sempre muitas ausências, o que reduziu a quantidade para uma média de 20 alunos presentes em cada aula.

Me limitarei a relatar a prática realizada em duas dessas turmas (D e E), por ter sido nelas que se deram as vivências mais significativas relativas à inclusão.

3.1.1 Plano de curso e sequências didáticas

Os entendimentos abordados nos capítulos anteriores sobre o planejamento me nortearam na elaboração do plano de curso e das sequências didáticas utilizadas no estágio. O plano de curso deveria ser bastante objetivo, mas com espaço para as adaptações necessárias. A princípio construí a sequência didática a ser aplicada na primeira semana, e a partir das observações feitas na primeira aula com cada turma pude planejar as três aulas seguintes, visando adequar a metodologia proposta inicialmente ao que sabia dos estudantes após nosso primeiro encontro.

Percebendo de cada turma enquanto grupo diverso, múltiplo e singular, montei todas as sequências didáticas mantendo o princípio da flexibilidade. O planejamento sempre foi encarado como uma estrutura mutável, o que evitou que os métodos que esperava utilizar constituíssem um modelo pronto a ser aplicado sem reflexão.

O plano de curso teve como objetivo geral trabalhar a linguagem teatral a partir de jogos teatrais e jogos dramáticos baseados principalmente nos modelos de jogo de Augusto Boal e Viola Spolin, em aulas práticas realizadas majoritariamente na própria sala de aula de cada turma. Trabalhar com os jogos foi uma escolha feita a fim de desenvolver a expressividade coletiva e individualmente, possibilitar a integração do grupo, dialogar cenicamente temas pulsantes nos alunos, iniciar e aprimorar noções e técnicas de espacialidade, reconhecimento do corpo e improvisação.

Além disso, propus a confecção de um “painel memorial” no qual os estudantes usariam como motivação as palavras anotadas por eles ao fim de cada

aula, com o objetivo de criar um elo entre as experiências proporcionadas durante todo o processo e refleti-las num produto artístico elaborado por eles.

As sequências didáticas nas turmas D e E foram atualizadas diversas vezes. Fui percebendo com os jogos de improviso, construção de cenas e os exercícios de interpretação, que o tempo previsto no planejamento para cada atividade não era suficiente para que todos os alunos e grupos participassem. Havia a necessidade de trocar de ambiente (indo para o refeitório ou para a quadra de esportes) ou organizar o espaço (afastando mesas e cadeiras) antes e depois de cada aula, a ocorrência atrasos, conversas e dispersão dos alunos.

Além disso, nas duas turmas, a presença dos alunos com deficiência mental e NEE frequentemente me colocava desafios. Nessas turmas era necessário maior tempo para dar os comandos do jogo, tirar dúvidas, realizar cada atividade e por fim avaliá-la.

Com o passar das aulas, adaptar a sequência ao tempo, rotina da sala e necessidades dos alunos tornou-se um exercício instigante, ainda que desafiador. Entendi que para a aula de teatro nessa escola demandava-se pensar não só na realização de cada jogo, mas no tempo que cada uma dessas atividades da rotina de aula exigia. Também combinei com os alunos que ao entrar na sala e ao fim das aulas todos nos empenharíamos em arruma-la o mais rapidamente possível, e que quando saíssemos faríamos de maneira calma e organizada, o que diminuiu nas aulas seguintes o tempo despendido nessa organização.

A primeira aula seguiu esta sequência¹²: jogo coletivo de apresentação em que os alunos associam seu nome a um movimento e todo o grupo deve repeti-lo; jogo teatral corporal em dupla em que cada aluno escolhe um objeto que o representa e reproduz sua forma com o corpo; jogo de dupla em que o aluno altera detalhes em si e sua dupla deve perceber o que mudou. A avaliação consistiu em levantar dados com os alunos sobre a atenção ao foco dos jogos e ao cumprimento das regras, e em julgar os produtos estéticos dos jogos que exigiam expressar-se corporalmente. Ao fim da aula cada aluno deveria dizer uma única palavra

¹² A sequência original contava com mais jogos, porém nas turmas D e E ela foi aplicada já com as alterações necessárias que foram percebidas nas aulas anteriores

relacionada à aula e anota-la no caderno, que depois serviria como recurso na criação do painel.

Nessa primeira aula o objetivo foi fazer um reconhecimento da turma quanto aos conhecimentos, habilidades e gostos para planejar as aulas seguintes adaptando a metodologia. Assim, a metodologia se baseou em “quebrar o gelo”, me apresentando (tentando responder às perguntas “quem é você?”, “o que veio fazer aqui?”) e conhecendo os alunos, que puderam apresentar-se de diversas maneiras no decorrer da aula e dos jogos.

As demais aulas foram planejadas seguindo este mesmo formato: jogos variados seguidos de avaliação, com o propósito de continuar desenvolvendo noções e técnicas de interpretação, expressividade, trabalho coletivo, ocupação espacial. O objetivo específico da segunda semana de aulas era suscitar nos estudantes o uso da criatividade e da imaginação para a resolução de problemas e criação de cenas curtas. Na segunda e terceira semanas alterei o planejamento acrescentando aquecimentos rápidos antes dos jogos, devido ao frio que aumentou significativamente e comprometia o interesse dos alunos nas aulas.

Na terceira e quarta semanas as aulas foram inicialmente planejadas divididas em duas partes: aquecimento, jogos e avaliação, em seguida elaboração e confecção do painel memorial. Nessas duas semanas os objetivos das aulas eram: na primeira parte da aula continuar a criação de repertório cênico e posteriormente iniciar (na terceira semana) e finalizar (na quarta semana) a composição do trabalho final com tempo para planejar e executar. Na quarta e última semana, porém, a aplicação das provas bimestrais tirou metade do tempo das aulas de cada turma, ficando a metade restante destinada somente à finalização do painel e ao encerramento do curso.

3.1.2 Avaliação

A avaliação dos jogos estabelecidos no plano de curso foi feita ao fim da realização de cada um. Buscando uma avaliação formativa, desenvolvi com os alunos conversas ao final dos jogos, onde os estudantes ponderavam seu foco e sucesso em cada jogo, com o objetivo de perceber se as metas e regras estabelecidas no início foram ou não cumpridas. As “conversas” eram

mediadas por mim com perguntas sobre o foco do jogo, a execução e as possibilidades alternativas de cada cena.

Já o painel memorial visava avaliar os alunos em sua capacidade de sintetizar os conhecimentos desenvolvidos ao longo das aulas em um produto artístico elaborado por eles. Para isso averigui se eles foram capazes de transpor para o painel as práticas vivenciadas e conseguiram usar recursos criativos e poéticos para refletir suas experiências.

Ainda no estágio 1 a professora Ana Carolina criticou o modelo de avaliação que era obrigada pela escola a seguir. Houve da professora uma tentativa de romper com o modelo pautado na verificação (nesse caso uma prova objetiva), quando ela realizou uma revisão em que debateu com os estudantes cada questão e suas alternativas, o que proporcionou a eles entender e elaborar os conhecimentos suscitados pelas questões, não só uma memorização. A partir dessa revisão, os alunos que participaram ativamente seriam capazes de responder às questões da prova, mas na avaliação da professora a discussão gerada por essa atividade tinha maior valor e seria levada em conta na atribuição futura das notas.

A busca de alternativas, por parte da professora, para esse modelo avaliativo rígido se aproxima da compreensão de avaliação que favorece a inclusão, já tratada nos capítulos anteriores. O modelo avaliativo que apliquei e que foi vigente nos dois estágios (observação e regência) acompanha o percurso de cada estudante do ponto de vista da evolução de suas competências, habilidades e conhecimentos. O Ministério Público Federal, ao falar de avaliação em o “Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” (2004), deixa claro que o objetivo ao avaliar é levantar dados para compreender o processo de aprendizagem e aperfeiçoar a prática pedagógica. É uma avaliação contínua, dinâmica, que identifica o processo de aprendizagem dos alunos em seus avanços, retrocessos, dificuldades e progressos (MPF, 2004).

A forma de avaliar os conhecimentos consistiu em suscitar reflexões nos alunos sobre as técnicas aplicadas e os produtos estéticos elaborados nos jogos imediatamente após a realização de cada um. Em grupo, eu os perguntava, principalmente, sobre o cumprimento das regras e objetivos do jogo, os resultados

apresentados e possíveis alternativas, o uso da expressividade, do corpo e da voz, a concentração, a utilização do espaço e da imaginação para a apresentação das cenas.

As respostas iam gerando discussões, críticas e elogios, que possibilitaram principalmente que os alunos, com um olhar intencional para o outro e para si, ponderassem coletivamente e aplicassem às próximas atividades o que apreendiam de cada conversa. Com isso os efeitos da avaliação apareciam rapidamente e iam regulando os jogos e avaliações seguintes.

Para a confecção do painel memorial dispusemos de menos tempo e material do que o desejado, fato que impossibilitou a conclusão do trabalho, mas não a avaliação da aprendizagem dos estudantes durante e após a composição. A avaliação do processo e do resultado também se baseou em perguntas como as já citadas, adaptadas ao formato do trabalho: indagações sobre as escolhas de materiais; o uso da imaginação e da criatividade; o cuidado dedicado aos desenhos, pinturas, frases e colagens.

O produto final resultado da atividade do painel memorial não alcançou o grau inicialmente esperado de detalhamento. Ainda assim, foi possível qualificar positivamente a aplicação dessa atividade, ao enfatizar o processo e o compromisso dos estudantes em criar o painel buscando produzir coletivamente signos que refletissem de forma coerente os conhecimentos que desenvolveram.

Podemos relacionar essa “expectativa frustrada” com a perspectiva dinâmica necessária à avaliação dos educandos com NEE. Esses educandos, em sua diferença, demandam um modelo avaliativo que entenda o processo de aprendizagem como uma constante construção, um caminho inacabado e ilimitado. Se nenhum ser humano é igual a outro, logo nenhum sujeito se desenvolve identicamente a outro. Assim, o foco no percurso e não somente no “aonde se quer chegar” com o ensino do teatro favorece as múltiplas possibilidades de aprendizagem e valoriza cada avanço do educando em seu desenvolvimento.

Segundo Luckesi, para o educador que foge do padrão usual de avaliação pautado na verificação, que constitui o medo e a punição pela reprovação

[...] a aferição da aprendizagem manifesta-se como um processo de compreensão dos avanços, limites e dificuldades que os educandos estão encontrando para atingir os objetivos do curso, disciplina ou atividade da qual estão participando. A avaliação é, neste contexto, um excelente mecanismo subsidiário da condução da ação (LUCKESI, 2002, p. 76).

As avaliações durante o estágio foram igualmente úteis para mim enquanto educadora. As rodas de conversa e autoavaliações feitas com os estudantes, que também incluíam a possibilidade de se fazer críticas à minha regência, confirmaram meu entendimento de que o educador pode aprender em sua prática educativa se mantiver uma postura aberta e acessível à troca de saberes.

3.1.3 Vivenciar a inclusão

A prática educacional observada durante o estágio 1 (no C.Ed 01) colocou em evidência o engajamento da professora Ana Carolina no sentido de não só educar estética e tecnicamente, mas também em possibilitar o exercício da autonomia. Segundo Paulo Freire, esta autonomia deve ser uma conquista pessoal, não pode ser oferecida a sujeito algum por outrem, apenas proporcionada e facilitada (FREIRE, 1996).

Neste sentido, a professora possibilitou aos alunos a tomada de consciência e o desenvolvimento dos conhecimentos relacionados ao teatro, sem deixar de lado o autoconhecimento e o exercício da pesquisa pessoal autônoma. Procurei, no estágio 2, transpor essas observações para minha prática, e ao encontrar em duas das turmas alunos com NEE pude perceber claramente a importância de ter em mente essas noções ao ensinar teatro na turma inclusiva.

O aluno José¹³ possui uma doença que afeta seus músculos e deformou seu rosto, deixando-o com uma espécie de fenda que atravessa sua face. Não sendo um típico “aluno da inclusão”, José ainda assim me apresentou mais desafios do que o aluno com DM (deficiência mental) que havia na outra turma – de quem falarei em breve – demandando mais atenção na maneira de me comunicar para evitar seus rompantes frequentes, que ofereciam risco a ele e aos outros.

¹³ Nome fictício dado para proteger a identidade do aluno.

José respondeu de maneira desinteressada aos jogos realizados na primeira aula (que visavam apresentar-se, comunicar-se através somente da linguagem corporal e integrar o grupo). Além de não querer participar, José mantinha uma postura desrespeitosa principalmente com os colegas, tentando impedir que os jogos acontecessem ao circular entre os grupos, fazer piadas com tudo e todos além de, em alguns momentos, ter um comportamento explosivo em que gritava e agia de maneira violenta.

Busquei me aproximar de José conversando com ele de maneira amigável e aberta, disposta a escuta-lo. Percebi que responder com a mesma agressividade seria contraproducente e geraria ainda mais problemas entre nós dois e os colegas. Com o decorrer das outras aulas desenvolvemos grande afinidade, e – ao perceber que ele não faria nada “por obrigação”, ao invés de expulsá-lo da sala, privando-o completamente da vivência da aula de teatro – firmei com ele um acordo, e José mudou seu comportamento significativamente. Ele não só abandonou a atitude de “atrapalhar” os jogos como também participou de vários deles, construindo cenas e improvisos e debatendo nas avaliações.

Eu não poderia, portanto, desconsiderar esses avanços e quantificar somente o número de vezes que José participou dos jogos, já que dessa maneira sua avaliação acabaria sendo “negativa”, inferior a de seus colegas. De fato, se compararmos sua participação e seu envolvimento, ele não alcançou o mesmo nível de complexidade que os outros alunos. Contudo, ao ver seu histórico, considerar o ponto de onde partimos e o quanto ele progrediu no tempo do nosso contato, não há como negar que ele se desenvolveu em aspectos sociais e cognitivos relevantes.

No primeiro estágio foi possível perceber como um entendimento amplo das noções de diferença e dificuldade rompe com a ideia de que adaptações baseadas na inclusão escolar de todos só se destinam aos educandos identificados com necessidades educacionais especiais. Jogos que exigiam dos alunos movimentar-se expuseram uma dificuldade geral que tinham em mover-se de maneira esteticamente engajada – por falta de coordenação motora, domínio da lateralidade e dificuldades no sentido da psicomotricidade.

Como exemplo, cito um jogo realizado pela professora em que os alunos deveriam circular pelo espaço do palco do auditório (onde as aulas práticas se realizavam) e agrupar-se na quantidade de pessoas equivalente número dito aleatoriamente pela professora. Já no aquecimento os alunos se escoravam nas paredes e cortinas, apoiavam-se uns nos outros, tentando evitar fazer qualquer movimentação sugerida pela professora. No jogo, que exigia atenção e agilidade, caminhavam lentamente, com uma postura “cansada”, e ao comando da professora buscavam seus pares num ritmo muito inferior ao sugerido por ela na instrução inicial.

A não disponibilidade, o cansaço, o acanhamento e outros fatores também influíram para a difícil realização dos jogos teatrais corporais propostos. Entretanto, independentemente das razões, foi necessário adaptar a prática às necessidades e desejos dos alunos ainda que, diagnosticamente, eles não possuíssem por definição deficiências ou necessidades educacionais especiais. Este fato também corrobora a noção ampla de inclusão que já tratamos anteriormente, através da qual se entende que toda pessoa, durante sua vida, pode demandar adaptações curriculares em diferentes níveis, por diferentes motivos.

Como já citei, foi desafiador pensar em jogos que levassem em conta os conhecimentos trazidos pelos estudantes e o contexto em que eles estavam inseridos para, a partir daí, propor reflexões, críticas e até mesmo gerar transformações deste contexto através do exercício da linguagem teatral.

Um dos jogos que acredito ter considerado esses fatores foi o jogo que visava reproduzir cenas de opressão e seus possíveis desdobramentos, inspirado no jogo sugerido por Boal chamado “Quebra de repressão” na seção VII de “200 exercícios e jogos para o ator e não-ator com vontade de dizer algo através do teatro” (BOAL, 1982). Na turma do aluno Carlos¹⁴, que possui DM (deficiência mental), dos seis grupos três retrataram situações de repressão em que havia a questão da deficiência envolvida (uso indevido da vaga exclusiva para deficientes, do assento preferencial no transporte e bullying motivado pela discriminação à pessoa com deficiência), um deles era o grupo de Carlos.

¹⁴ Nome fictício dado para proteger a identidade do aluno.

É interessante notar que a sugestão de abordar este tema não partiu de Carlos. Seus colegas acharam interessante tratar do tema da deficiência, que suscitou grande debate, do qual Carlos participou com entusiasmo. Ao expor a situação de opressão que Carlos vivencia na escola e fora dela gerou-se um exercício de consciência dos colegas quanto à discriminação que Carlos sofre. A partir da representação teatral os alunos puderam refletir sobre a cena apresentada observando as técnicas aplicadas à interpretação (expressão corporal e oral, dramaticidade, foco, presença, entre outros). Considero relevante a participação efetiva de Carlos como ator na cena, podendo tanto retratar a opressão do seu ponto de vista de oprimido, quanto sendo seu algoz na posição de opressor ao inverterm-se os papéis desempenhados na cena.

3.3 Educadora em (trans)formação

Entendo que a atualização constante da prática educacional também se refere – além do planejamento e da forma de mediação dos conhecimentos – à construção pela qual o sujeito educador passa junto com o aluno a cada dia na sala de aula. Na minha prática procurei exercitar essa transformação constante, entendendo que os conceitos apresentados nas aulas também não eram certezas para mim, e poderiam modificar-se com os saberes trazidos pelos alunos.

Esta atualização se evidenciou quando percebi que, a cada aula, a forma de instruir sobre os jogos e de organizar a turma para realiza-los ia se esclarecendo para mim. A experiência e a prática de ensinar foram afetando positivamente a regência e, de maneira muito natural, modificaram a condução das aulas, a relação com os alunos, a mediação dos conhecimentos, a prática e a avaliação dos jogos. Principalmente nas turmas dos alunos José e Carlos, que demandaram maior atenção, pude ir me transformando de acordo com minha percepção sobre suas necessidades, a partir do desejo de aprender também com eles a ser uma educadora mais atenta à individualidade e ao potencial criativo de cada um.

Por último, para reforçar a importância que dou a um olhar que não rotula os alunos a partir de suas diferenças e entende essas como características da diversidade inerente a todo e qualquer contexto social, considero importante fazer um paralelo entre dois acontecimentos. O primeiro foi muito benéfico e determinante

para a formação das minhas primeiras impressões das turmas e alunos que tive contato no estágio. A professora supervisora escolheu não me expor qualquer tipo de opinião ou julgamento sobre as turmas e estudantes com os quais me relacionaria.

Com o objetivo de não me influenciar e evitar a formação de pré-conceitos, ela possibilitou que minha percepção pessoal ocorresse livre de reservas e o convívio com as turmas regulasse autenticamente minha prática docente. Já no sentido contrário dessa atitude tão consciente, durante a reunião de coordenação que presenciei, cujo objetivo era avaliar casos específicos de estudantes “problemáticos”¹⁵ das turmas de oitavo ano, ideias como a hierarquização do ensino e a punição de estudantes “indisciplinados” foram constantes.

Grande parte dos professores presentes reproduzia valores e conceitos que podem contribuir para a manutenção da discriminação e do estigma. Ao invés de buscar identificar as situações que o aluno enfrenta dentro e fora da escola e como elas refletem na sua aprendizagem e nas interações sociais, estes professores julgavam de maneira prejudicial os comportamentos dos educandos que estavam sendo avaliados, e indicavam o acompanhamento psicopedagógico como método para controlar alunos e retirá-los da sala de aula regular.

Ainda que as classificações feitas fossem veladas, para mim é evidente que a prática educacional de professores que qualificam seus alunos tão negativamente estará contaminada por essas qualidades a eles atribuídas o que, em suma, direciona as expectativas do professor ao fracasso escolar desses alunos.

3.2 Arte e escola inclusiva: função social.

Nesta última seção, quero reforçar o papel social da escola e a importância do ensino de artes na constituição de uma sociedade igual e justa. Entendendo a escola como parte da sociedade, esta reflete as relações humanas e os espaços físicos como as cidades, áreas de convivência; não está a parte, mas integrada, e é

¹⁵ Os “problemas” (terminologia utilizada correntemente) dizem respeito tanto a atitudes consideradas nocivas ou preocupantes de alunos autistas, com Transtorno Opositor Desafiador, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, Síndrome do Pânico, entre outros; quanto a questões de bullying, indisciplina, comportamentos violentos, casos de homofobia, machismo e vandalismo praticados dentro da escola por alunos considerados “normais”.

passível de ser transformada e transformadora destas relações se entendida como espaço de sociabilização, não só de aprendizado e aperfeiçoamento de conhecimento técnico.

Entendo o espaço da escola, inspirada em Rita Figueiredo, como “um verdadeiro campo de ações pedagógicas e sociais, no qual as pessoas compartilham projetos comuns” (FIGUEIREDO, 2010, p. 32). Assim, concordo com Maria Nilza Quixaba ao perceber que escola inclusiva, unida ao ensino de artes, valoriza o papel social do aluno e oportuniza a auto-aceitação, o desenvolvimento do senso de cooperação, o aprendizado e o respeito por si próprio e pelos outros (QUIXABA, 2006, p. 44). Acredito, portanto, que através da inclusão na escola regular pode ser assegurado o direito à diferença, a partir do princípio da igualdade entre alunos diferentes.

Penso a escola como um dos lugares de produção e troca de conhecimentos, de aprendizagem, mas não o único, pois entendo que a educação não se restringe a ela, fluindo e diluindo-se pelas malhas da teia social. A escola é frequentemente vista como o espaço onde se dá primordialmente o aprendizado, porém acredito que negar esse modelo hegemônico nos permite perceber que ela está contida num grande círculo de sistemas e espaços que proporcionam aprendizagens e desenvolvimentos, como a rua, a casa e os mais diversos ambientes onde circulam pessoas. Para mim onde há gente, há produção de conhecimentos.

Izabela Parise compreende que recai sobre o educador a tarefa de, através da aula de teatro, proporcionar ao educando uma experiência que o capacite a sensibilizar-se com a forma, gerando saberes e conhecimentos; alfabetizar estética e artisticamente o aluno, habilitando-o para reconhecer aos diversos códigos artísticos (PARISE, 2013, p. 30). Esse trecho evidencia a importância do ensino de artes para a formação de um sujeito humano completo, capaz de produzir e consumir os valores e códigos artísticos que compõem a cultura da sociedade em que vive.

A arte possibilita ao indivíduo articular-se, relacionar-se e interagir com seus pares e com os objetos do mundo exterior de maneira singular. Ao engajar-se numa atividade artística, o ser humano faz uma leitura do mundo cujo produto resulta em

signos estéticos. A possibilidade de se expressar, expondo o que pensa e acredita, aprimora a emancipação intelectual e social do sujeito. Na medida em que a diferença humana ganha visibilidade e espaço para se modificar, a arte intensifica o convívio entre diferentes pessoas e suas formas de conhecer os elementos, organizar os pensamentos, significar o que veem e sentem e construir representações de si e do mundo.

Compreendo que no que toca a representatividade social, o ensino de arte e a escola regular inclusiva dão conta de aspectos da inclusão social. Porém, concordo com Freitas e Pereira que afirmam que uma educação de fato inclusiva “só tem sentido se tiver projeção na estrutura social, integrando discursos que vão além do âmbito educacional” (FREITAS; PEREIRA, 2007, p. 12).

Avalio, então, que o trabalho com teatro na perspectiva da inclusão educacional pode possibilitar que as pessoas gozem das mesmas oportunidades de emancipar-se e exercitar sua cidadania de forma plena, digna e autônoma; e sejam capazes de interpretar e transformar sua realidade, através da participação na vida cultural e da produção artística no contexto sociopolítico em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho me possibilitou investigar e elaborar pensamentos que sanaram algumas das minhas maiores inquietações enquanto docente em formação. Por outro lado, assim como todo processo de aquisição de aprendizagem, muitas mais inquietações surgiram. Ao buscar o enfoque sobre a possibilidade de a aula teatro constituir uma ferramenta eficaz de promoção da inclusão me deparei com um novo universo a ser explorado. Sinto que apenas iniciei a busca nesse sentido, e percebo agora, após ter me debruçado sobre leis, princípios psicopedagógicos e teatrais que discutem e abarcam a inclusão, a necessidade de me aprofundar ainda mais.

Busquei fazer uma leitura da legislação brasileira sobre inclusão que expusesse como as leis constituem um importante recurso para a efetivação da inclusão na escola regular, ainda que não sejam executadas em sua totalidade. Pretendi unir a isso minha prática e as principais teorias que a embasam, a fim de expor os desafios e possibilidades da aula de teatro no contexto da escola regular inclusiva.

Para o leitor, acredito que cada parte desse texto suscita reflexões acerca dos conhecimentos abordados, e espero que tenha ficado claro que, tanto para a autoria quanto para a leitura desse trabalho, o olhar crítico é considerado fundamental. Assim como a visão que tenho da aprendizagem, creio que elaborar sobre seus processos, métodos e resultados é também uma ação fluída, constante, que nunca pode se dar por acabada.

Assim, esta pesquisa, ainda que tenha sanado muitas dúvidas e gerados muitos conhecimentos novos, me estimula a descobrir ainda mais meios para refletir e praticar o ensino da linguagem teatral enquanto caminho para a inclusão social e escolar. Vejo que as possibilidades são tamanhas, e reconheço que só poderemos ser uma sociedade inclusiva quando as diferenças passarem a significar riquezas pessoais únicas de cada ser. Para isso – independentemente da abordagem pela qual se busque o direito à diferença, é essencial compreender que nós, enquanto sociedade, só poderemos exercer nosso papel cidadão plenamente quando for inconcebível, em qualquer nível, por qualquer motivo, a exclusão de um único ser humano sequer.

BIBLIOGRAFIA

ANDRÉS, Aparecida. **Pessoas com deficiência nos censos populacionais e educação inclusiva**. Consultoria Legislativa da Área XV - Educação, Cultura e Desporto. 43 p. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/19479>. Acesso em: 12, abr, 2018.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. 4ª edição. 123 p. Disponível em: <https://onedrive.live.com/?cid=B3CCC59F2F23DB64&id=B3CCC59F2F23DB64%21764&parld=root&o=OneUp> . Acesso em: 25, jun. 2018.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. 10ª edição. 368 p.

_____. **Constituição Federal Da República Federativa Do Brasil** - promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.ppd.mppr.mp.br/pagina-253.html>. Acesso em: 16, abr, 2018.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4ª Ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 100p.

_____. **Documento subsidiário à política de inclusão**/Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 48 p.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 16, abr, 2018.

_____. Ministério Público Federal. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**/Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em: <http://www.adiron.com.br/arquivos/cartilhaatual.pdf>. Acesso em: 21, mai, 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Nacionais Curriculares. Arte**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: abr, 2018.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. **Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir**. In: Inclusão: R. Educ. esp., Brasília, v. 5, n. 2, p. 32-38, jul/dez. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5571-revistainclusao8&Itemid=30192. Acesso em: 30, mai, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 25ª Edição. 54 p. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf. Acesso em: 07, jun, 2018.

FREITAS, Neli Klix; PEREIRA, Janaina de Abreu. **Necessidades Educativas Especiais, Arte, Educação e Inclusão**. In: Revista E-Curriculum, v. 2, n. 2, junho de 2007. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 13, jun, 2018.

HARTMANN, Luciana. **Interfaces entre a Pedagogia do Teatro e os Estudos da Performance**. In: Educação, v. 39, n. 3, set./dez. 2014. P. 515-528. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/download/13816/pdf>. Acesso em: 18, jun, 18.

KEISERMAN, Nara. **Jogos corporais em sala de aula**. In: Cartografias do ensino do teatro/Adilson Florentino, Narciso Telles (orgs.). Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 221-231. Disponível em: http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book_cartografias_do_teatro_2009_0.pdf. Acesso em: 16, jun, 2018.

KOUDELA, I. **A nova proposta de ensino do teatro**. Sala Preta. n. 02, 2002. Disponível em: http://www.eca.usp.br/salapreta/PDF02/SP02_031_koudela.pdf. Acesso em: 13, jun, 2018.

LUCKESI, Cipriano C. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola**. In: Gestão e avaliação da educação pública. Gestão do Currículo. Disponível em: http://titan2.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_dir/download/avaliacao1.pdf. Acesso em: 20, jun, 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório mundial sobre a deficiência**. The World Bank; tradução Lexicus Serviços Lingüísticos - São Paulo: SEDPcD, 2012. 334 p. Disponível em: http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf;jsessionid=A C1278AFAED615DA2372C1AC3569D957?sequence=4. Acesso em: 25, abr, 2018.

PARISE, Izabela Arrais. **Educação Inclusiva: Da teoria à Prática**. Monografia de conclusão de curso – (Artes Cênicas, habilitação em Licenciatura). Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/5222/1/2013_IsabelaArraisParise.pdf. Acesso em: 30, abr, 2018.

PROTETTI, Fernando Henrique. **Afinal, existe algum aspecto positivo no modelo da Escola Tradicional?** In: Revista Espaço Acadêmico v. 9, n. 106, março de 2010. p. 75-83. Disponível em: <http://ojs.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/8885/5317>. Acesso em: 25, jun, 2018

QUIXABA, Maria Nilza Oliveira. **O desenvolvimento sociocultural por meio da dança, da musicalidade e da teatralidade: Uma experiência de arte inclusão com alunos surdos**. In: Inclusão: Revista da Educação Especial/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.v.1, n.1 (out. 2005–). p. 41-45. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao3.pdf>. Acesso em: 28/05/18.

RAMOS, Eliane de Souza; WOLFF, Luciana. **Educação, linguagem e arte: por uma pedagogia da diferença**. In: Para uma escola do século XXI/Organizado por: Maria Teresa Égler Mantoan. Campinas: UNICAMP/BCCL, 2013.

RYNGAERT, Jean Pierre. **Jogar, representar**. São Paulo: Cosac Naify, 2009

SANTANA, Arão Paranguá de. **Metodologias contemporâneas do ensino de teatro: em foco a sala de aula**. In: Cartografias do ensino do teatro/Adilson Florentino, Narciso Telles

(orgs.). Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 29-35. Disponível em: http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book_cartografias_do_teatro_2009_0.pdf. Acesso em: 16, jun, 2018.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero**. In: Cartografias do ensino do teatro/Adilson Florentino, Narciso Telles (orgs.). Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 49-59. Disponível em: http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book_cartografias_do_teatro_2009_0.pdf. Acesso em: 16, jun, 2018.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. Trad. Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001. 2ª edição. 516 p.

TAVARES, Renan. **Jogo dramático segundo Jean-Pierre Ryngaert**. In: Cartografias do ensino do teatro/Adilson Florentino, Narciso Telles (orgs.). Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 239-248. Disponível em: http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book_cartografias_do_teatro_2009_0.pdf. Acesso em: 16, jun, 2018.

UNESCO. **The Salamanca Statement and framework for action on special needs education. [Declaração de Salamanca]**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, em 7-10 de junho de 1994. Genebra: Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15, abr, 2018.

VILLAS BOAS, B.M.F. **Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola**. In: *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. Editora Papirus, 2001, p. 175-212.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos da Defectologia**. Obras completas. Tomo cinto. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educacion, 1995.

_____. L.S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, Henri. **Pour l'ère nouvelle**. *Revue Internationale de Éducation Nouvelle*. Paris, n. 127, 15ème année, 1937. Disponível em: www.unicaen.fr/. Acesso em: 12, jun. 2018.