

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTE DRAMÁTICA

HETEROGENEIDADE NA AULA DE TEATRO
VALORIZAÇÃO DAS SINGULARIDADES ATRAVÉS DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

Ariane da Cunha Mendes

Porto Alegre
Dezembro de 2013

ARIANE DA CUNHA MENDES

HETEROGENEIDADE NA AULA DE TEATRO
VALORIZAÇÃO DAS SINGULARIDADES ATRAVÉS DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Arte Dramática do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciado em Teatro.

Orientação : Prof.^a Dr.^a Silvia Balestreri Nunes

Porto Alegre

2013

A questão agora não é mais: devemos ensinar ?

A questão agora é :

Como devemos ensinar e aprender ?

(Bertold Brecht)

RESUMO

A sala de aula heterogênea não é uma ideia nova, tendo sido discutida já por Vygostsky em meados do século XX na Rússia . Apesar dos debates sobre o tema, a escola ainda hoje teima em manter práticas homogeneizantes e discriminatórias e promover aulas em que o princípio da valorização das habilidades e das diferenças não é utilizado. Esta pesquisa busca conhecer e compartilhar estratégias que vêm sendo utilizadas por professores de teatro em sala de aula com o objetivo de envolver seus alunos de diferentes maneiras, valorizar suas singularidades e possibilitar momentos de trocas de conhecimentos e experiências diversas. Para isso, conta com o relato de uma oficina de iniciação teatral oferecida a uma turma de 6ª série – EJA em uma escola estadual localizada no município de Porto Alegre/RS e com entrevistas com professores de teatro da educação básica com o objetivo de analisar a questão da educação inclusiva.

Palavras-chave: Teatro. Educação Heterogênea. Inclusão escolar.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	6
2. MEUS CAMINHOS E MINHAS ESCOLHAS ATÉ AQUI	9
3. SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR	12
4. SOBRE EDUCAÇÃO HETEROGÊNEA	14
5. O TEATRO NA EDUCAÇÃO	16
6. A OFICINA	17
6.1 O PROJETO	17
6.2 A TURMA	17
6.3 OS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	19
6.4 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	21
6.5 OS PROFESSORES	22
6.6 O PRECONCEITO	23
6.7 RESULTADOS DA OFICINA	25
7. ENTREVISTAS	27
8. A HETEROGENEIDADE NA AULA DE TEATRO	32
9. NOVOS PENSAMENTOS, CONCLUSÕES E DÚVIDAS	35
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	38

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é o processo pelo qual é assegurado o direito de todos os alunos estarem juntos em sala de aula, aprendendo e participando do processo escolar sem nenhum tipo de discriminação, conjugando igualdades e diferenças. Nos últimos anos, este processo de inclusão foi experimentado, criado e recriado em diversos países, ainda não existindo fórmulas, muito menos garantias de seu sucesso ou insucesso¹. No Brasil, a inclusão escolar está prevista na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, em seu capítulo V, onde se lê que a educação especial é uma modalidade da educação escolar oferecida aos “educandos portadores de necessidades especiais”, preferencialmente na rede regular de ensino, tendo serviços de apoio especializado quando necessário. Desde 2003, o Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC), através do *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, difunde a política da educação inclusiva nos municípios brasileiros.

Como atriz, estudante e futura professora de teatro, e por acreditar no teatro como fonte para o desenvolvimento individual e coletivo, quando comecei a pensar sobre o assunto, me vi inteiramente a favor da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) em salas comuns de escolas regulares. Destaco aqui a expressão “quando comecei a pensar sobre o assunto” por acreditar que, em minha formação, este momento foi bem específico. Os alunos com necessidades educativas especiais foram, por algum tempo, invisíveis na minha trajetória como estudante. Apesar de ter vivenciado a experiência de conviver com uma colega com deficiência física em minha sala de aula no Ensino Fundamental, nunca foram mencionadas e pensadas dificuldades e necessidades específicas desta ou de outro colega qualquer. Quando, iniciando minha licenciatura, começaram a surgir relatos de professores que vivenciavam essa situação, é que fui enxergar e pensar sobre o assunto. Minha posição positiva sobre a inclusão foi reforçada após minha participação em um Núcleo de Pesquisas sobre Inclusão Escolar², na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, entre os anos 2011 e 2012, no qual pude conversar, discutir e analisar documentos, entrevistas e casos sobre o tema.

¹ Posso destacar aqui países como Itália, Portugal e Espanha, que adotam políticas de inclusão generalizadas e países como Suíça, Alemanha e Bélgica, que mantêm a separação entre o ensino comum e o ensino especial.

² O Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, investiga a área da Educação, com ênfase nos sujeitos com necessidades educativas especiais e nos processos inclusivos. O grupo é constituído por pesquisadores vinculados à Linha de Pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos do PPGEduc/UFRGS com a coordenação do Professor Dr. Cláudio Roberto Baptista. Mais informações em: <http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/nepie/> .

Minha discussão nesta pesquisa não é sobre a validade da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares. A inclusão, no momento, está prevista em lei e vem acontecendo. Esses alunos estão nas escolas e nas classes comuns. A partir desta situação, meu trabalho discute o papel e as práticas do professor que deve abrir os olhos para as diferenças, antes encobertas pelo véu da homogeneidade. Sei que é parte do trabalho docente a avaliação das situações e tomada de alguns posicionamentos profissionais, mas, neste momento, meu interesse não é o de me colocar simplesmente a favor ou contra a inclusão. Acredito ser essa a hora de pensarmos o que o processo de entrada desses alunos na escola normal pode trazer de benefícios à educação de todos aqueles que estão envolvidos. E o que as aulas de teatro podem auxiliar no desenvolvimento desses indivíduos? Quais os aspectos a serem valorizados e quais aqueles que devem ser revistos na hora de trabalhar o teatro dentro de uma sala de aula que valoriza a heterogeneidade?

Apresento, para essa discussão, o relato de uma oficina de iniciação teatral oferecida a uma turma de 6ª série, EJA (Educação para Jovens e Adultos) com a presença de alunos com necessidades educativas especiais. A partir dessa experiência, e a partir de entrevistas realizadas com três professores de teatro da Educação Básica da cidade de Porto Alegre, organizo tópicos e desenvolvo pensamentos. Esses professores, profissionais que me ajudam a contar histórias, foram escolhidos por fazerem parte de três gerações diferentes de professores de teatro formados pela mesma academia, desenvolvendo assim diferentes históricos profissionais quanto ao assunto inclusão escolar. Todos atuam, no momento, em salas de aula onde podem observar a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e suas falas, apesar de não se relacionarem diretamente com a oficina relatada, são ricas em experiências e pensamentos que busquei conhecer e agora divido com o leitor. As entrevistas foram caracterizadas por entrevistas semi-estruturadas, sem questões previamente formuladas, mas com o objetivo de contemplar os seguintes aspectos:

- Questão inclusiva nas respectivas formações acadêmicas.
- Quantos alunos incluídos são atendidos pelo professor e quais informações e apoios são oferecidos ao professor por parte da escola no processo inclusivo?
- Relação professor-aluno e aluno-aluno na sala de aula inclusiva.
- Quais são as necessidades educativas especiais no teatro?
- Quais são as práticas inclusivas que o professor utiliza em sala de aula? Existem práticas que acabam excluindo alunos?

- Como é feita a avaliação na aula de teatro? Quais são as expectativas quanto aos alunos? As expectativas são as mesmas para todos (incluindo os alunos com necessidades especiais)?

No próximo capítulo, apresento minha caminhada até aqui e narro como o assunto da inclusão escolar esteve presente durante todo o meu percurso no curso de Licenciatura - Teatro. Minhas certezas que, aos poucos, foram se transformando nas dúvidas e perguntas que encaminham essa pesquisa. No terceiro capítulo, com o objetivo de elucidar como o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares teve início e modificou – Modificou? - a educação nos últimos anos, apresento um breve histórico da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil. No quarto capítulo, a ideia de uma Educação Heterogênea na busca por entender os diferentes tempos e características de aprendizagem dos alunos, atendendo suas necessidades e valorizando suas singularidades é apresentada. A importância do teatro como disciplina escolar é apresentada no quinto capítulo. A experiência da oficina oferecida a uma turma de 6ª série – EJA, com alunos com diagnóstico de necessidades educacionais especiais é narrada no sexto capítulo e analisa algumas situações vivenciadas no dia a dia em ambiente escolar e que abriram caminho para as questões desta pesquisa. No sétimo capítulo, são apresentados trechos das entrevistas realizadas com professores de teatro na educação básica com a análise das respostas dadas por esses professores. O título do presente trabalho é retomado no oitavo capítulo, onde trago as especificidades encontradas na aula de teatro com o objetivo de uma educação realmente inclusiva. No nono, e último, capítulo apresento novos pensamentos, algumas conclusões e as muitas dúvidas às quais cheguei neste momento, momento em que organizo meus pensamentos, divido minhas impressões e entrego meu trabalho e minha pesquisa ao leitor.

2. MEUS CAMINHOS E MINHAS ESCOLHAS

Um bebê na caixa preta. Assim iniciou meu percurso. Minhas velhas lembranças, quem sabe as mais velhas, giram em torno de salas de teatro da cidade de Porto Alegre. Minhas experiências como público iniciaram nos primeiros anos de vida, nos passeios semanais que realizava com meus pais: a ida ao teatro! Tão cedo que não lembro do começo, da primeira ou primeiras peças e impressões. As recordações mais antigas já são aquelas nas quais, por volta dos quatro anos (já uma velha apreciadora do teatro infantil porto alegre), imaginava como atores se portavam nas coxias, como seriam os ensaios e o momento da maquiagem. Durante minha infância e adolescência, passei por alguns cursos de iniciação teatral e todas as montagens amadoras possíveis (muitas delas, montagens escolares), e, apesar de alguma resistência, e o medo da insegurança típica do profissional das Artes no Brasil, não poderia ser diferente na escolha da profissão. Assim me fiz atriz, aos poucos, desde cedo me formando em oficinas, cursos e grupos até chegar à universidade.

Dois anos após a conclusão do Curso de Bacharelado com ênfase em interpretação teatral na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tomei a decisão de cursar Licenciatura em Teatro e seguir a profissão de professora. Hoje, pensando no início do meu percurso, percebo o quanto a prática teatral no ambiente escolar também foi importante na minha trajetória como estudante e como profissional e como, também pouco a pouco, fui me tornando professora já bem antes desta decisão. Juntamente com a decisão pela docência, na universidade e fora dela, em rodas de conversas, encontrei relatos de professores que se encontravam com alunos “diferentes” em sala de aula. Alunos com deficiências, transtornos e síndromes, alunos com altas habilidades. Alunos que, antes, se encontravam destinados a escolas especiais. Professores antigos, com longa experiência, repensavam suas práticas. Professores mais novos, alguns recém saídos da universidade, encontravam situações para as quais não se sentiam suficientemente preparados para enfrentar.

A mim, as histórias fascinavam. Enxergar potencialidades onde antes só eram vistas as inabilidades e incapacidades fazia com que o ofício parecesse ainda mais bonito e recompensador. Busquei por mais informações e mais histórias. Mais histórias... Como bolsista de iniciação científica, convivi com pesquisadores de renome nacional e internacional com os quais pude aprender e conhecer mais o assunto. Encaminhei, sempre que pude, meus trabalhos e minhas

pesquisas acadêmicas a fim de desenvolver meus conhecimentos sobre os temas ligados à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. E as oportunidades pareciam procurar por mim também.

Assim, atrás de oportunidades práticas, deparei-me com uma sala de aula de EJA (Educação para Jovens e Adultos), de 6ª série, na qual 3 alunos receberam o diagnóstico de alunos com necessidades educativas especiais. Ao lado de seus nomes, na chamada, havia os dois asteriscos³ que demarcavam claramente onde (ou em quem) eu deveria encontrar as tais “diferenças”; todos com diagnósticos médicos de algum tipo de deficiência mental (da leve à moderada) além de problemas de visão e desvios de conduta⁴. Além disso, dos 25 alunos matriculados que constavam na lista de presença, tive contato esporádico - pois compareciam às aulas alternadamente - com apenas 11. Destes 11, nunca tive mais do que 9 em sala. Alunos com largo histórico de repetência, alguns que haviam abandonado e agora retornavam à escola e outros que “teimavam” em frequentá-la ainda que com muitas dificuldades e sem grandes ambições. Suas idades variavam entre 16 e 39 anos. Com este grupo, iniciei uma Oficina de Iniciação Teatral oferecida uma vez por semana, durante seus períodos destinados à disciplina Artes em uma Escola Estadual na zona central de Porto Alegre.

Existiam problemas no convívio do grupo, como uma aluna que se percebia sem nenhum amigo em sala de aula e um menino que era rechaçado e ridicularizado de forma violenta pela turma por, segundo eles, ser homossexual. Uma outra aluna, depois de declarar que não gostava de atividades onde existisse algum tipo de contato físico, relatou o abuso que sofrera dentro de sua própria casa. A maioria deles não encontrava motivos para o seguimento dos estudos e, enquanto isso, eu tentava rever os meus motivos para ensinar teatro. Minhas dificuldades e necessidades especiais também ficaram expostas.

Percebi ali que o diagnóstico realizado para as chamadas necessidades educativas especiais não abrangia todos os casos de necessidade de inclusão, pois muita coisa acontece além das deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e hiperatividade/ superdotação. Daquela

³ Nesta escola, a prática é adicionar ao lado do nome dos alunos com diagnóstico de necessidades educativas especiais, na lista de presença, dois asteriscos (**). No canto da página, uma nota explicativa relaciona os asteriscos ao diagnóstico. O objetivo seria “alertar” os professores sobre a presença de tais alunos em sala de aula. Esta prática não é uma norma. Ainda assim, foi encontrada em outras escolas estaduais durante a pesquisa.

⁴ O Desvio de conduta é um dos transtornos psiquiátricos mais comuns diagnosticados em jovens. Se caracteriza por graves condutas inadequadas, dissociadas, agressivas ou desafiantes, com padrão duradouro de comportamento (mais de 6 meses).

certeza inicial, criou-se a confusão e muitas questões começaram a aparecer. Por que estar ali, trabalhando teatro com aqueles sujeitos? E, principalmente: o que e como trabalhar com eles? Afinal de contas, quem são os tais sujeitos da educação inclusiva? Os com-asteriscos? Os sem-asteriscos? Todos eles? Todos nós? O preceito da Educação Inclusiva está diretamente ligado à ideia da oferta de Educação de qualidade para todos. Todos juntos. Mas como?

Percebendo ser esta uma situação comum e estas dúvidas frequentes entre professores, pretendi, na presente pesquisa, focar a situação do professor na sala de aula inclusiva. Ferreira (2005), explica que a inclusão exige que professores utilizem estratégias de ensino diversificadas e dinâmicas, compatíveis às crianças do novo século, que propiciem a elas terem vozes e serem ouvidas sobre suas experiências de vida, suas necessidades e carências e não sejam ignoradas e negligenciadas pelo professor ou pela escola, mas façam parte integrante da vida escolar. Então, quais são as práticas realizadas por esses professores? Como o trabalho docente acontece, se molda e se modifica de acordo com as singularidades dos alunos? Como, após passar por um processo educacional homogeneizante, os professores podem pensar em alternativas realmente inclusivas? Através de minha experiência pessoal e de experiências de colegas da área do ensino de teatro na educação básica, procurei conhecer e analisar práticas inclusivas e exclusivas, abrindo assim um caminho para o compartilhamento de ideias sobre o tema.

3. SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR

Durante muitos anos, pessoas com deficiências ou aquelas que simplesmente não se encaixavam nos padrões considerados “normais” foram marginalizadas. Assim, a sociedade omitiu direitos básicos dessa parcela da população sob a justificativa de que estes seriam incapazes de exercê-los. Entre estes direitos negados estão o direito a aprender, à escolarização e, posteriormente, à entrada no mercado de trabalho. Aos poucos, muito lentamente e principalmente a partir da luta de alguns grupos organizados (como as associações de surdos, por exemplo), essa parcela da população foi conquistando a garantia a seus direitos e seu espaço na sociedade.

No Brasil, D. Pedro II criou, na cidade do Rio de Janeiro, em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant (IBC) e, em 1857, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Inciou-se então uma longa temporada caracterizada pela abertura e manutenção de Escolas Especiais, lugares destinados especificamente ao atendimento a crianças, jovens e adultos com diagnósticos de doenças, deficiências e síndromes. A partir da década de 40, com a criação da AACD – Associação de Assistência à Criança Defeituosa (hoje, Criança Deficiente), buscou-se integrar⁵ o sujeito com deficiência o adaptando à sociedade. Nessa época, serviços especializados substituíam as escolas comuns na educação de crianças e adultos com deficiências em classes e escolas especiais, entretanto tais serviços acabavam por se destinar mais à área médico-pedagógica, com foco na deficiência e “capacitação” para aspectos básicos da vida social do que propriamente à formação escolar. Muitos pais e responsáveis passaram a lutar pela possibilidade de matrícula e permanência destas crianças em escolas regulares com o objetivo de proporcionar a elas educação de qualidade e maiores condições de desenvolvimento.

Com o tempo, e a partir de conquistas sociais e políticas, essas pessoas passaram a serem vistas como sujeitos com capacidades e direitos, fazendo parte da sociedade como cidadãos. Segundo MENDES et al (2000), desde 1961, através da LDBEN – Lei N° 4.024/61, discute-se a necessidade de educação para pessoas com necessidades educativas especiais, mas este direito ainda não foi plenamente alcançado. As primeiras propostas falavam sobre a integração desses alunos, aproximando-os dos considerados normais. Depois, “... documentos como a Declaração Mundial de

⁵ LEODORO (2008, p.16) afirma que a diferença entre os termos integração e inclusão reside no fato de esta significar um processo bilateral, onde ocorrem mudanças nos meios e condições sociais. Já aquela reflete um processo unilateral onde são promovidas mudanças no indivíduo em busca de sua “normalização e normatização”.

Educação Para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passaram a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva” (BRASIL, 2008). A nova proposta – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394/96) apresenta como tarefa modificar a sociedade, fazendo com que esta seja capaz de acolher e atender as necessidades (comuns ou especiais) de todos.

Em 2003, o MEC implementou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o objetivo de transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, garantindo o direito de todos ao acesso à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e a garantia à acessibilidade. Lançada pelo MEC em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva considera necessária a atenção para que a educação inclusiva não se construa em torno das deficiências, transtornos, distúrbios, síndromes ou aptidões já que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. “Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos.” (BRASIL, 2008, p.9) Ainda assim, hoje, termos como “educação inclusiva”, “inclusão escolar” e “necessidades educativas especiais” são normalmente relacionados às situações de deficiência, síndromes e transtornos.

4. SOBRE EDUCAÇÃO HETEROGÊNEA

A inclusão escolar é um processo importante e rico na busca da qualidade na educação, mas, para que a *inclusão* efetivamente aconteça, é preciso que enxerguemos os alunos para além da divisão entre alunos “normais” e aqueles avaliados ou diagnosticados como com necessidades educativas especiais. É importante perceber que tais necessidades, por se relacionarem ao processo de aprendizagem, podem aparecer em diferentes momentos para diferentes alunos. De acordo com Glat e Nogueira (2003), a exclusão escolar não ocorre unicamente com alunos com deficiências, já que alunos com diferenças sociais, culturais, psicológicas ou de aprendizagem também possuem alto índice de fracasso no meio escolar. Um aluno com dificuldade de mobilidade, por exemplo, pode apresentar dificuldades durante aulas que envolvem atividades corporais, e tais necessidades podem não aparecer durante uma aula teórica, onde todos os alunos se encontram sentados desenvolvendo uma atividade de leitura ou escrita. Saindo do campo das deficiências, uma aluna com grau elevado de timidez, por exemplo, pode ser capaz de produzir textos escritos magníficos e se sentir extremamente desconfortável em atividades que a coloquem em exposição direta frente à turma. A inclusão se torna assim um processo contínuo, pois sempre haverá barreiras a alguém (FERREIRA, 2005) e as necessidades especiais aparecem de diferentes formas em diferentes pessoas e momentos.

De acordo com SOUZA (2004, p. 89), uma pergunta deveria estar sempre presente durante o ato pedagógico: “ Quem é esse sujeito?”. Assim, buscando conhecer os interesses, os desejos, as formas de aprender dos alunos, o professor teria elementos para a proposição de um trabalho onde a pluralidade, as diferenças e as especificidades de todos os sujeitos fossem respeitadas. Enxergando dessa forma a educação, faz-se necessário que o professor se prepare para uma aula onde existirão diferenças nos tempos e formas de aprender, oferecendo atividades que envolvam os alunos de formas diversas. Assim, o desafio não se trata apenas da inclusão de alunos com o diagnóstico de necessidades educativas especiais, e sim a transformação das escolas na sua totalidade pedagógica, tendo-se em vista todas essas diferenças (FREITAS, 2012).

A educação heterogênea parte destes princípios e visa oferecer aos alunos a participação em atividades de formas diversas, mas com o mesmo objetivo de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo. Para isso, é preciso que o professor estude e conheça formas de desdobrar seu conteúdo. A sala de aula heterogênea também possibilita a troca entre pares. Alunos se desenvolvem e

auxiliam mutuamente, buscando ensinar e aprender. Atividades diversificadas e a valorização de habilidades acabam por aumentar o engajamento de todos os envolvidos no processo educacional, formando uma espécie de teia de aprendizagens onde a variedade é tratada de forma positiva e produtiva e não de forma excludente e classificatória.

5. O TEATRO NA EDUCAÇÃO

Presente desde os tempos mais antigos, com a simulação de situações vividas e a personificação de seres divinos, o teatro vem se modificando através dos tempos sem nunca deixar de acompanhar o desenvolvimento humano. Já na Grécia, o teatro não era tratado como simples fonte de entretenimento, sendo claro seu poder educativo. No Brasil, cabe destaque a utilização do teatro por parte dos padres jesuítas como recurso pedagógico na catequização dos índios, nos séculos XVI e XVII. Fica claro a importância e o valor dessa arte na educação através dos tempos e sua presença no histórico educacional brasileiro. Mesmo assim, e presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional desde 1996 (LDBEN – Lei nº 9.394/96) como “componente curricular obrigatório”, o teatro ainda enfrenta dificuldades em sua entrada e permanência nas escolas de educação básica, sendo tratado, muitas vezes, como supérfluo, sem valor e até mesmo artigo de luxo e recreação.

Para que ocorra uma cena, muitos saberes são necessários, muitas experiências são vividas. Típico do teatro, o processo colaborativo se caracteriza por uma metodologia de criação onde todos os integrantes, a partir de funções específicas, têm igual espaço propositivo, trabalhando sem hierarquias – ou com hierarquias móveis – e produzindo uma obra cuja autoria é compartilhada por todos (MUNDIM, 2011, p. 96). Desta forma, não é apenas o sujeito em cena que está atuante. A luz, a trilha sonora, o texto entre tantas outras coisas fazem parte da cena e se tornam aprendizagens possíveis. A própria história do teatro (matéria teórica tão rica e, ao mesmo tempo, tão negligenciada no ambiente escolar) é possibilidade de trabalho e desenvolvimento. Assim, essa disciplina, tratada por muitos como secundária e sem importância, se desdobra e se torna fonte múltipla de aprendizagens para muito além da apresentação comemorativa.

Alem disso, fazer e compreender arte possibilita ao indivíduo desenvolver aspectos emocionais, cognitivos e motores. Através dos jogos, exercícios e cenas, a pessoa é capaz de aprender a se relacionar consigo, com o espaço e com os outros, além de fazer relações entre o que vive e o que lhe é apresentado. De acordo com Santos (2012, p.43) a interação com a experiência teatral significa “não apenas a aquisição de um 'meio' expressivo, mas a ampliação, a transformação e a estruturação da inteligência e das suas formas de agir no mundo e transformá-lo por meio do fazer teatral.”

6. A OFICINA

6.1 O PROJETO

Como apresentado por Freitas e Pereira (2007, p.9), a arte atual é composta por uma infinita profusão de estilos, formas, práticas, linguagens. Com a ideia de apresentar um pouco da arte teatral e seus componentes, criei uma oficina baseada no conhecimento das atividades constituintes e possibilidades da cena. Imaginando que teria pessoas muito diversas e, conseqüentemente, diferentes interesses dentro da sala, a pensei em pontos a serem explorados em cada aula, apresentando assim: texto, figurino, direção, atuação, trilha, luz e espaço. Construí aulas utilizando exercícios onde os alunos pudessem executar esses diferentes papéis para, depois de conhecê-los, escolherem aqueles pelos quais mais se interessassem. Meu objetivo principal era o reconhecimento das áreas onde os alunos pudessem demonstrar maior segurança e habilidade em uma turma que antes sempre foi reconhecida pelas suas necessidades e dificuldades.

Imaginava, seguindo as ideias da educação heterogênea, realizar uma aula inclusiva, já que todos estariam contribuindo na construção de um mesmo objetivo (criação de uma cena), sendo que cada aluno de um modo diferente, valorizando suas habilidades e conquistas. Também mostraria o valor de cada um na construção de um resultado final. Os exercícios foram escolhidos com a possibilidade de proporcionarem formas diferentes de participação para que, no caso de alguma dificuldade maior, um aluno não ficasse de fora do exercício e sim participasse de uma outra maneira⁶.

6.2 A TURMA

Observando a turma, percebi que os alunos se sentavam separados. Não havia grupos com interação e os alunos conversavam pouco. Identifiquei a necessidade de trabalho com sentido de criar um grupo, uma turma de aula e um lugar onde os alunos pudessem se conhecer e se desenvolver socialmente. Em aula, os alunos “dos asteriscos” eram facilmente identificados por

⁶ Por exemplo, no exercício em que alguns, de olhos vendados, são conduzidos pela sala pelos colegas, que fazem sons. Caso alguns alunos não se sentissem à vontade com os olhos fechados, poderiam fazer o papel de condutores, sem que, nesses casos, a troca de funções fosse feita. O foco desses alunos passara então para, além do cuidado e direcionamento do colega, a construção de diferentes sonoridades, volumes, etc.

comportamentos e por comprometimentos físicos ou na fala. Estavam na escola havia 1 ano, vindos todos de uma mesma escola especial próxima. Todos frequentavam a sala de Atendimento Educacional Especializado (chamada Sala de Integração e Recursos - SIR)⁷ pelo menos uma vez por semana.

Os alunos viram em mim (um “alguém de fora”) o olhar (e os ouvidos) descansado de que necessitavam. Queriam falar. Queriam ser vistos. Muitas vezes, falavam todos ao mesmo tempo. Passei a escutá-los. Não escutar simplesmente, mas escutar, como fala Freire (1996, p.75) me abrindo “à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. Busquei exercícios simples com o intuito dos alunos ouvirem uns aos outros e identificarem sua vez de falar (como histórias contadas por eles, em que cada um tinha um momento específico para contar sua história), e principalmente, com o objetivo de fazer eles se escutarem, prestarem atenção, se abrirem uns aos outros. Exercícios ou assuntos trabalhados iniciavam conversas nas quais eles se expressavam fortemente sobre experiências de abuso, preconceito, discriminação, família, relacionamento, gostos pessoais e ambições (ou a falta delas) para o futuro. No princípio, imaginava que devia diminuir os momentos de conversa, aproveitando o tempo com jogos e exercícios teatrais. Depois, no entanto, percebi que essa necessidade de ser ouvido, de poder expressar-se e de ter voz era uma das maiores necessidades da turma. Parei então de lutar contra e resolvi apostar em assuntos variados e estímulos para que todos tivessem seu momento de foco e de passagem de foco para o colega. No documentário francês *Apenas o início*⁸, alunos da pré-escola debatem temas fortes como morte, preconceito e diferenças em conversas que têm como princípio a liberdade de expressão e o respeito à opinião do outro. Percebi que momentos como esse, de simples conversas em sala de aula, se bem aproveitados e estimulados, podem desenvolver a capacidade de comunicação, a aceitação de pensamentos diversos, a criação de linhas de raciocínio e a conexão entre diferentes assuntos entre outros pontos importantes no desenvolvimento pessoal dos alunos. Após as conversas, alguns assuntos debatidos em aula eram escolhidos e os alunos improvisavam pequenas cenas, do decorrer das semanas, onde todos puderam dar suas opiniões e encenar as criações dos colegas. Assim, a partir do momento de conversa e da contação de histórias (primeiramente levadas por mim, e depois contadas, vividas e/ou criadas por eles) o teatro começou a entrar na aula. Depois de contarem uma história, de darem suas opiniões sobre um determinado assunto, a pergunta surgia: E agora? Como posso contar essa história de forma diferente? Como posso contar essa história,

⁷ Falarei mais do espaço da SIR no decorrer deste capítulo.

⁸ “Ce n'est qu'un debut” (traduzido para o português como *Apenas o início*) é um documentário francês que acompanha, durante dois anos, uma turma de crianças entre 3 e 5 anos, em aulas de filosofia onde discutem temas como a paz, a autoridade, o amor, a liberdade, a morte e a diferença. O filme é de 2010 e foi dirigido por Pierre Barouquier e Jean-Pierre Pozzi.

debater esse assunto através de uma cena? Os alunos então passaram para montagem das cenas, quando uns ajudavam aos outros com a direção, criação das falas, das situações, quando personagens e funções eram trocados entre os alunos e todos acabavam participando.

6.3 OS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

D., 22 anos, sexo feminino, forte, alta, apresentava dificuldades na fala. Esperta e agitada, ao mesmo tempo se apresentava preguiçosa com as atividades em sala de aula, desistindo rapidamente se a atividade não era de seu agrado. Gostava muito de falar e contar histórias. Foi diagnosticada como com deficiência mental leve⁹ e desvio de conduta. Por vezes, chegou a apresentar comportamento agressivo, alternando esses momentos com outros de muita alegria. Muito vaidosa, comentava constantemente sobre sua aparência física e se preocupava com seu peso.

J., sexo feminino, 30 anos, era calma e carinhosa. Prestava bastante atenção e era muito esforçada em sala de aula. Tímida e observadora. Gostava de participar da aula, não se negando a fazer nenhuma atividade. Apresentava deficiência visual devido a problemas de má oxigenação durante o parto. Foi diagnosticada como com deficiência mental moderada.

V., sexo masculino, 17 anos. Muito esperto, utilizava-se do carisma para conquistar o que queria no colégio. Bastante carinhoso e falante. Tinha muita dificuldade em manter o foco em um assunto, mesmo que por pouco tempo. Alternava momentos de euforia e outros de bastante tristeza. Não media palavras e ações e não parecia se preocupar consigo mesmo. Essa falta de “filtro” (com ênfase em questões sexuais, como foi mencionado algumas vezes pela professora de artes), acabou por causar situações de violento preconceito por parte de colegas.¹⁰ Diagnosticado como com Síndrome (ou Transtorno) Hiperkinética¹¹.

⁹ Utilizo aqui as nomenclaturas que me foram passadas, pela professora especializada em educação especial na escola, sobre o diagnóstico médico dos alunos. Existem variações sobre a utilização dos termos “deficiência mental”, “doença mental” e “deficiência intelectual”, mas não entro nesta discussão por acreditar não ser este o foco do trabalho.

¹⁰ De acordo com Skliar (1997, p. 28), é frequente o “desregramento” erótico em adolescentes com deficiência mental pelo fato da dificuldade na aprendizagem e compreensão de regras morais da sociedade.

¹¹ De acordo com a classificação internacional de doenças mais recente (CID-10) da OMS, fazem parte dos Transtornos Hiperkinéticos (F90) um grupo de transtornos com aparecimento precoce (durante os primeiros 5 anos de vida) caracterizados por falta de perseverança nas atividades, desorganização, imprudência e impulsividade, falta de cuidados consigo mesmo, problemas disciplinares, ausência de inibição social, deficit cognitivo e retardo do desenvolvimento da motricidade e da linguagem. O Transtorno de Deficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) é o mais conhecido entre eles.

Entre os alunos que não apresentavam asterisco, estavam ainda muitos com sérias dificuldades de cognição, ainda que sem diagnóstico médico de deficiência ou síndrome. A maioria já havia passado por pelo menos uma situação de abandono do colégio. Mesmo tendo retornado, não identificava na educação uma forma de crescimento futuro. Existiam casos de abuso familiar, dificuldades de relacionamento, agressividade entre outros. Todos estes acabavam por configurar necessidades especiais com as quais deveria trabalhar em momentos específicos da aula de teatro. As necessidades educativas especiais apareciam sem se relacionarem ao diagnóstico médico de deficiência ou transtorno. Eram necessidades sobre as quais eu ia tomando conhecimento à medida que o trabalho era realizado e de acordo com as propostas em aula e que podiam ser apresentadas por qualquer aluno, em qualquer momento, sem nenhum tipo de aviso prévio.

Desde o início, essa turma me foi apresentada como a “turma da inclusão” e os seus alunos como “os incluídos”. Mesmo aqueles que não pertenciam ao grupo de alunos com diagnóstico, eram lembrados como alunos especiais com grandes dificuldades. Assim, todo o trabalho a ser realizado com a turma era tratado como um ganho, ficando suas aprendizagens condicionadas à aquilo que eles “conseguiriam fazer”. Em uma demonstração de desenhos realizados na aula de artes, por exemplo, a professora mostrou o déficit apresentado por V. Enquanto os colegas desenharam corpos humanos, ele rabiscou no papel alguns traços que formavam uma espécie de cubo com duas pernas. A professora relatou que, após algumas tentativas para que o aluno desenvolvesse mais seu desenho, acabou desistindo. Quando se tratava dos alunos (com ou sem asteriscos), frases como: “Não adianta.” e “Ele só vai até aí.” foram frequentes durante as conversas. A partir disso, pode-se verificar uma situação, como narra Macedo (1992, p. 123), em que “a criança com baixo investimento, por isso mesmo, dedica-se pouco ao trabalho, o que gera uma defasagem a respeito dele. Instalado o círculo, não se sabe mais se a criança não 'quer' trabalhar naquele conteúdo (limitação afetiva) ou se não 'pode' (limitação cognitiva).”

Era muito presente a questão do preconceito sofrido por toda a turma por parte da escola. Muitas vezes encontrei, entre alunos de outras turmas, frases como “ Ela é a professora dos retardados”. Mesmo os professores e integrantes da administração do colégio, dirigiam um olhar excludente a esses alunos. Discursos como “Ele não aprende” e “Ele aprendeu um pouquinho, o que já é muito para ele!” acabavam por mesclar excesso de proteção e posturas de descrédito quanto a suas aprendizagens formais.

Nas aulas de teatro, o número de alunos presentes foi sempre 9, sendo 4 alunos constantes

(três deles os alunos com diagnóstico de necessidades educativas especiais) e a outra parte, alunos que tiveram de uma a duas presenças. Com isso, trabalhar questões como pertencimento ao grupo e exercícios coletivos foi bastante difícil. Quando questionei a professora de artes e a orientadora sobre o número excessivo de faltas, percebi que tratavam do assunto com pouca preocupação definindo como causa a baixa perspectiva de futuro dos alunos. “Eles não veem motivos para continuar estudando... Não se interessam.” Ao mesmo tempo, minha sala recebia, dia após dia, alunos vindos de uma turma cujos outros alunos e professores faltavam constantemente. Assim, durante duas quintas-feiras, trabalhei com três alunos “extras” e que, muitas vezes, se mostravam mais interessados na oficina do que os da turma original.

6.4 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O Atendimento Educacional Especializado – AEE é o atendimento oferecido aos alunos diagnosticados com necessidades educativas especiais para dar suporte na construção de conhecimentos. É um atendimento de complementação ou suplementação, oferecido por professor especializado, nas chamadas Salas de Integração e Recursos (SIR). É garantido já na constituição de 1988 e não substitui a escolarização normal. Deve ser oferecido em horários distintos das aulas, preferencialmente na rede regular de ensino. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, de acordo com as necessidades apresentadas.

Na minha segunda semana na escola, procurei o AEE para uma conversa. Lá encontrei uma professora especializada na área da educação especial, com mais de 20 anos de profissão e que se mostrou bastante aberta. Conversamos por cerca de uma hora, e ela me contou um pouco sobre cada um dos alunos que atendia. Segundo a professora, que trabalhou durante muitos anos em Escolas Especiais, muitas dessas escolas acabam não cumprindo seu papel educacional. São escolas onde os alunos ficam anos sem apresentar ganhos, “sem aprender português, matemática, geografia...”. Este foi um dos motivos, segundo ela, para que se interessasse no trabalho de inclusão nas chamadas escolas regulares. Ainda assim, a professora admitiu que, em alguns casos, a inclusão não funciona. Segundo a professora, Estados que fecharam suas escolas especiais, estariam voltando a abri-las por perceberem que o processo, da forma como está em Lei, acabou gerando muitos pontos negativos¹².

¹² O Ministério da Educação indica o fim da abertura de novas escolas especiais e orienta para que os estabelecimentos já existentes se transformem em Centros de Atendimento Especializado. Recentemente, o Governo do Estado do Rio Grande do Sul reforçou seu compromisso em manter as Escolas Especiais, transformando-as em Centros de Atendimento Complementar.

Skliar, na introdução de sua obra *Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*, já mencionava em 1997, a possibilidade de um efeito contrário ao processo de inclusão escolar, causando maior isolamento e menores possibilidades educativas para esses alunos. Esse fato já vem sendo observado em situações onde escolas, abertas à inclusão no ato da matrícula, não se preocupam com as singularidades apresentadas pelos alunos, reproduzindo discursos como “Não adianta. Ele não consegue.” Nestas situações, a escola regular se torna simplesmente mais um local de exclusão e discriminação desses indivíduos. A professora também comentou sobre a orientação sexual do aluno V. e que o aluno enfrentava problemas de relacionamento na escola e sofria por isso. Também mencionou o quão importante era a participação ativa dos pais dos alunos em suas vidas escolares e que esta participação era muito frequente entre os pais de alunos “da inclusão”, não acontecendo o mesmo entre os demais.

6.5 OS PROFESSORES

Durante o trabalho, uma questão, das muitas que se fizeram presentes, foi: O desânimo dos professores causa perda do interesse dos alunos ou a falta de interesse dos alunos afeta os professores? Quando observei um professor de uma matéria das ciências exatas entrando na sala de aula, era visível seu cansaço. Também pude perceber esse cansaço nas conversas com a professora de artes (que mais tarde me revelou ter, originariamente, formação como professora de português). Esse comportamento afetava a todos na escola, e estava presente desde a entrada, com a funcionária que realizava a abertura do portão até a coordenação da escola. É, no mínimo, triste um profissional ter seu trabalho como fonte unicamente de cansaço. Ainda que existam momentos bons (e eles sempre existem), tais profissionais dificilmente conseguiram percebê-los. E aos alunos, essa percepção também acarreta a tomada de uma postura desmotivada.

Mas também existiram momentos belos quando, depois de passar alguns exercícios no quadro, vi um professor andar entre as classes, sentar próximo a alunos que apresentavam maior dificuldade e, durante conversas, ajudá-los no entendimento da matéria. Naquele momento, percebi que o professor deixou de ver uma turma e passou a ver e se relacionar com os indivíduos que dela faziam parte. Vi-o chamar V. para junto dele e “emprestar” suas mãos para que o aluno fizesse as contas. Naquela pequena aula particular, ambos, professor e aluno, estiveram entregues ao momento e V. superou sua dificuldade de concentração e foco, ficou mais calmo e conseguiu chegar às respostas certas. O trabalho de um alimentou o outro, e os dois tiveram um momento de troca e

aprendizagem.

Durante a oficina, houve vários momentos em que parte da turma se sentiu desmotivada por atividades que, como relataram, eram “muito fáceis”, muito cansativas, “muito difíceis” ou “chatas”. Busquei diferentes jogos e exercícios, trazendo elementos novos e mobilizadores da atenção destes alunos. A mim também, essa procura e estudo por modificações e adaptações, por novas formas de trabalhar o conteúdo, acarretou uma retomada de animo e novas aprendizagens. “É na busca de novos caminhos que o trabalho docente se refaz e que o cotidiano dos professores se movimenta, em contraponto com a rotina que enrijece e que não permite criar novas possibilidades” (PATRÍCIO, 2004, p.8). Deste modo, por algum tempo, todos jogam juntos, ainda que em diferentes papéis, desafiados e motivados por um novo trabalho.

6.6 O PRECONCEITO

Um dos meus principais interesses foi o de desenvolver nos alunos o sentimento de pertencimento a um grupo e o respeito de uns pelos outros. Na minha observação da turma, pude perceber que as alunas D. e J. estavam mais integradas ao grupo, mas que V. era alvo de chacota por parte dos colegas. Sendo uma turma com número grande de alunos “incluídos”, imaginei que o trabalho sobre a valorização do coletivo, juntamente com o respeito às diferenças seria um foco interessante para o trabalho.

Em minha primeira conversa com a Supervisora e a Professora de Artes, na sala da direção, levei meu primeiro susto. Quando perguntei sobre as necessidades educativas especiais do aluno V., me foi respondido que seu grande problema era não ter ainda “se decidido” sobre sua orientação sexual, entre outros comentários grosseiros sobre o mesmo assunto. A confusão existente entre as necessidades educacionais do aluno e a sexualidade do indivíduo me chocou. Também o fato de o assunto ter sido tratado de forma desrespeitosa, inclusive com o uso de termos chulos, esclareceu para mim o preconceito que percebi no tratamento para com os alunos com necessidades especiais por parte de seus colegas. O respeito dos professores para com seus alunos é parte fundamental do processo de formação destes indivíduos.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994)¹³, no conceito de necessidades educativas

¹³ A Declaração de Salamanca é uma resolução das Nações Unidas resultado da Conferencia Mundial sobre

especiais o foco deixa de ser a deficiência e passa a ser as necessidades apresentadas pelo indivíduo naquele momento de aprendizagem. Minha surpresa então foi perceber que, no caso relatado, o foco passou a ser uma característica pessoal do aluno, e não sua forma de aprender. Esta claro que a escola pode e deve esclarecer dúvidas pertinentes e se posicionar claramente quanto aos limites das manifestações de identidade e orientação sexual dos alunos dentro do ambiente escolar, mas esse assunto não pode se misturar ao conceito das necessidades especiais para aprendizagem, nem deve deixar espaço para a propagação do preconceito, da violência e da homofobia.

Ficou clara, então, a necessidade de trabalhar questões de igualdade e diferenças dentro do grupo, o respeito às características individuais e a capacidade de aceitação e convívio. Durante os exercícios, surgiram situações nas quais colegas eram incapazes de tocar em V., explicando-me que o colega era “nojento”. Em um determinado exercício, tive que colocar minhas mãos, entre as mãos de V. e as de outro colega e, depois, retirá-las de forma gradual. Procurei assim solução através de conversas, e também, durante exercícios em que os alunos tinham que dividir um mesmo espaço, olhar nos olhos, fazer uma fila, enfim, exercícios nos quais o contato verbal e físico fosse necessário, ainda que de forma rápida e sutil.

Outra situação de preconceito que surgiu durante as atividades foi após a entrada de uma aluna nova, que ocorreu exatamente no nosso primeiro dia de aula. A aluna se apresentou à turma com histórias pessoais que se modificavam a cada vez que eram repetidas. Buscando muita atenção, interrompia os colegas e enumerava as próprias qualidades. A turma viu na nova colega um alvo para brincadeiras e fofocas e os alunos que sofriam com o preconceito de seus pares na escola viram ali uma válvula de escape. Mesmo nas aulas em que não compareceu, ela era mencionada em exercícios¹⁴ e conversas da turma, sempre de forma pejorativa. Por diversas vezes, tive que interromper exercícios para conversar com o grupo sobre as manifestações claras de preconceito quanto à colega. Percebi que aqueles que mais sofriam com a não aceitação dos colegas de sala (principalmente V.) eram alguns dos que mais se posicionavam contra a colega nova.

Necessidades Educacionais Especiais, realizada na cidade espanhola de Salamanca. A Declaração de Salamanca trata de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.

¹⁴ Durante segunda semana, levei a proposta de construção de um texto a ser feito em conjunto pela turma. Cada aluno, em ordem, adicionaria uma palavra ao texto montando assim uma história coletiva. A personagem da história criada pela turma era a colega nova e eles utilizavam esse meio para falar mal dela. Tentei modificar a história, mas os alunos não aceitaram. Achei necessário então parar o exercício e ter uma conversa sobre meu interesse em unir a turma e o desrespeito contido no ato da criação daquela história.

6.7 RESULTADOS DA OFICINA

Os alunos apresentavam muitas dificuldades cognitivas e de socialização. Ao mesmo tempo, percebi que existiam jogos e brincadeiras que despertavam interesse. Resolvi rever a questão da iniciação teatral da forma como eu havia imaginado e realmente começar o trabalho pelo princípio. O que é uma cena? Como contar uma história? Como falar de um sentimento? Pensei então em trabalhar com quadros, imagens, fotografias criadas pelos alunos a partir de uma história. As fotografias e quadros não tiveram grandes resultados, mas a história que levei como inspiração acabou por instalar um clima e um interesse diferentes em sala de aula. Foi quando comecei a organizar minhas aulas em torno de histórias (primeiramente levadas por mim e depois contadas e criadas pelos alunos) e de conversas e músicas que girassem em torno dessas histórias¹⁵.

Durante o trabalho, vários planos foram criados e recriados. A cada semana, com novas dificuldades e novas descobertas, voltava ao estudo, à pesquisa, reorganizava exercícios e objetivos. Na verdade, o plano era modificado de acordo com as necessidades que os alunos apresentavam e que, nem sempre se direcionavam diretamente à criação de cenas. Busquei, através de exercícios básicos, trabalhar as relações entre eles (círculos de pertencimento¹⁶), a importância de se expressar e de saber falar e ouvir (rodas de conversa), o estado de atenção (criação e contação de histórias), a mobilização corporal (alongamentos, danças e aquecimentos das principais articulações). Em muitos momentos me perguntei se aquilo que estava fazendo era uma aula de teatro. Percebi que o principal interesse, naquela aula, era trabalhar com aquilo que eles me diziam gostar e querer conhecer e com aquilo que pareciam precisar mais naquele momento de seus desenvolvimentos pessoais. Também era meu papel estimular o interesse dos alunos para que saíssem de suas áreas de conforto e buscassem novos conhecimentos.

Durante todo o trabalho, um dos aspectos que fiz questão de manter foram os alongamentos e aquecimentos no início das aulas. Percebi que aqueles eram, muitas vezes, os únicos momentos

¹⁵ As histórias que contei para a turma foram baseadas em duas histórias de escritores brasileiros que tratam sobre a valorização das diferenças. A primeira, *Flicts*, de Ziraldo, narra a história de uma cor (*Flicts*) que busca encontrar seu valor no mundo. A segunda, *O gato malhado e a andorinha sinhá*, de Jorge Amado, conta a história de um gato que se apaixona por uma andorinha.

¹⁶ A partir de questões criadas pela professora (tais como “Quem torce pelo Grêmio e quem torce pelo Internacional?”, “Quem tem irmãos e quem é filho único?”, etc), os alunos devem se agrupar, de acordo com suas respostas, em círculos desenhados no chão juntamente com seus pares. As questões podem, inclusive, estar relacionadas com o trabalho desenvolvido em sala (“Quem gostou mais do texto A e quem gostou do texto B?”; “Quem gosta de um ritmo musical e quem gosta do outro?”). A cada nova ordem, os alunos se reagrupam de acordo com suas respostas. Assim, percebem que tem semelhanças e diferenças com o grupo e que podem dividir os mesmos interesses.

em que os alunos levantavam de suas cadeiras e experienciavam seus próprios corpos. Ainda que alguns apresentassem, em um primeiro momento, uma preguiça maior, fugindo e arrumando desculpas para não participarem dos exercícios, com minha insistência e minha participação ativa dentro do próprio aquecimento, acabavam se entregando ao jogo e à dança.

Alguns alunos demonstravam maior interesse nos jogos teatrais, improvisações e cenas. Outros demonstravam maior prazer nas atividades físicas e outros ainda encontravam nas conversas e criações de histórias seus maiores interesses. A intenção sempre foi proporcionar a todos a possibilidade de conhecer e participar das diversas atividades, realçando e valorizando os resultados alcançados. Santos (2012, p.09) afirma que a construção dos conteúdos específicos do teatro “se dá a partir das necessidades, dos desejos individuais e interesses coletivos dos sujeitos aos quais as atividades teatrais se dirigem.” Assim, percebi que a necessidade que o grupo mais me apresentava era a necessidade de falar, de contar suas histórias e se sentir ouvido e valorizado. Desenvolvemos então um trabalho onde eles aprenderam a falar através do teatro, contar suas histórias em cenas. O teatro entrou assim em aula e o trabalho de construção de cenas fez sentido!

“Quem desejaria pertencer a espaços que ocupam lugares e sentidos marginais no contexto escolar? Nesse sentido, a não constituição do grupo poderia ser entendida como uma forma de negação dos alunos a pertencerem a esses lugares” (SOUZA, 2004, p.99) Esta dificuldade de relacionamento e formação de grupo foi, lentamente, sofrendo pequenas modificações. Alunos que não se ouviam passaram a conhecer as histórias e as características dos colegas. Alunos que não se sentiam a vontade para expressar suas opiniões, foram encontrando voz em meio ao grupo. Momentos de troca e de cuidado foram observados. Durante os exercícios de alongamento e aquecimento, alunos com noções mais desenvolvidas de equilíbrio e coordenação motora auxiliavam os colegas que apresentavam maiores dificuldades, enquanto estes, vendo aqueles, se esforçavam mais no cumprimento do exercício. Em outras palavras, uns influenciavam na zona de desenvolvimento proximal dos outros.

7. ENTREVISTAS

As entrevistas realizadas com três professores de teatro atuantes na educação básica de escolas públicas e particulares de Porto Alegre tiveram como objetivo conhecer as estratégias utilizadas por estes professores com o objetivo de proporcionar uma sala de aula inclusiva. Com a mesma formação acadêmica, mas de três gerações diferentes, estes professores construíram suas carreiras passando por momentos distintos da chamada inclusão escolar. Durante o período de formação acadêmica dos dois professores de atuação mais antiga, o assunto educação inclusiva ainda não era debatido nos cursos de formação de professores. O professor de formação mais recente passou por um momento diferente durante sua formação, em que a inclusão escolar estava sendo discutida e disciplinas sobre necessidades educativas especiais eram incluídas obrigatoriamente em todos os currículos de licenciatura do país. Ainda assim, narra, como os outros dois, não ter tido contato com o assunto em sua formação inicial por ter sido dispensado das duas disciplinas oferecidas (*Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais e Libras*). Percebe-se que, ainda que o assunto tenha sido amplamente debatido e a inclusão escolar esteja na Lei de Diretrizes e Bases atual, em Programas e documentos orientadores, a formação docente ainda é falha quando se trata do assunto.

Professor 2: *Quando eu vi ele estava com os olhos cheios de lágrima. Crueldade, né? Que nós podemos fazer.. Que eu passei no DAD...*

A ausência do assunto “inclusão escolar” e, principalmente, de métodos e práticas inclusivas se faz presente na formação dos três professores entrevistados. As formas homogeneizantes de educação, capazes de afastar e até prejudicar o processo de desenvolvimento do aluno são reproduzidas por professores que, quando alunos, muitas vezes enfrentaram o mesmo tratamento. A relação entre a formação acadêmica e a dificuldade na prática inclusiva se torna clara. Características homogeneizantes, preconceituosas e classificatórias são propagadas por professores que, muitas vezes, passaram por práticas idênticas em suas formações.

Sobre quem são os alunos e como as informações chegam aos professores, fica clara, a partir das falas a seguir, a escassez de informações oferecidas aos professores e a falta de manejo no tratamento do assunto:

Professor 1: *“Olha... eu não sei...com necessidades especiais mesmo. Porque não me dizem bem. Elas só dizem que tem os “resgatados”... os “resgatados”... “Professor, esse guri foi resgatado!” Então tem os “resgatados”.*

Professor 2: *A gente não sabe quem são os alunos com necessidades especiais, não nos é passado essa informação, só quando é visível é que a gente sabe. (...) Eu fico sabendo através dos próprios alunos. Não diretamente que eles dizem isso “necessidade especial”, mas eles contam um caso. Dizem, “Olha, tem que ter paciência com ele...”*

Professor 3: *Isso eles dão no caderno de chamada, né? Tem o asterisco ali dizendo: aluno com necessidade especial. (...) A orientadora educacional falou, durante um conselho de classe, “Essa aluna tem necessidade especial, porque tá aqui na chamada. Vocês sabem que necessidade especial ela tem?” E ninguém soube dizer.*

Percebe-se por estas falas o quanto as informações sobre a inclusão e as necessidades especiais ainda são negligenciadas por parte da escola. É direcionado ao professor o dever de observar e entender seus alunos. Ao mesmo tempo em que essa condição pode caracterizar um posicionamento escolar não focado na deficiência, também pode acarretar problemas tanto para alunos quanto para professores, que acabam por se sentir desinformados e despreparados para o trabalho. Este fato também pode gerar incompreensões quanto às reais necessidades dos alunos.

Professor 3: *Tem um aluno com Aspenger. Eu li que, como eles vivem no mundo deles, que é um mundo idealizado que eles criam na cabeça deles, eles tem dificuldade em vir para o mundo real e estabelecer contato com as pessoas. Ele já está bem melhor, ele conversa com os colegas, comigo, com todo mundo...mas ele tem que vir porque ele quer. Porque, quando ele é tirado, ele pode apresentar comportamento agressivo. Isso é o que eu li, né? Não sei se se aplica à ele... mas também não vou pagar pra ver, né?*

Neste caso, o professor, sem encontrar auxílio dentro do grupo escolar, buscou informações em livros e pela internet. Deve-se levar em conta que, apesar desta demonstração de interesse por parte do professor, essas referências nem sempre acabam por auxiliar no trabalho docente, podendo inclusive aumentar o medo e o preconceito.

Sobre como é realizado o planejamento da aula, a questão existente é: Existe um plano unificado ou devem haver vários planos para diferentes alunos?

Professor 1: *Eu sempre espero que ele vá fazer com os outros, mas quando eu tenho som, eu já: “Eu*

preciso de um dj. Preciso de alguém na luz.”

O planejamento do professor continua a seguir uma ideia unificada. Assim, não possui “versões” diferentes. Isto se deve, muitas vezes, ao entendimento do professor que o aluno deve conseguir realizar as mesmas atividades do que seus colegas. Modificações necessárias são feitas a medida que aparecem. Aos alunos, é oferecida a possibilidade da tentativa, o que é louvável quando se trata de um público que, historicamente, foi tratado como incapaz. Ao mesmo tempo, ao se negar criar caminhos e objetivos diferentes dentro de um mesmo tema, perde-se um momento de descoberta, inclusive para o próprio professor, sobre o conteúdo e sobre seu método de ação.

Professor 2: Eu sempre começo perguntando como foi a semana, e levantando os assuntos que aconteceram na semana, em círculo, sentados e tal... os fatos do cotidiano. E eu pergunto para aqueles mais calados. Não forçando a barra “Você tem que falar”, né? E isso é bom... eles começam a contar suas histórias, né?

Característica muito presente na aula de teatro, essa descontração facilita a manifestação dos alunos, principalmente dos mais calados, como narra o professor. Oferecendo um momento, ainda anterior ao exercício, onde podem expressar suas opiniões e “contar suas histórias”, o aluno percebe um espaço acolhedor, sem julgamentos e ganha, aos poucos, seu espaço no grupo. A fala do professor também deixa claro um caminho de trabalho com os alunos a partir das “suas histórias” e dos fatos do cotidiano do aluno, aproximando ainda mais o aluno da arte dramática.

Ainda sobre as práticas utilizadas para aproximar o aluno da atividade proposta, existem atividades que se repetem entre diversos profissionais:

Professor 2: Eu digo: “Presta bem atenção porque você vai ser meu monitor. Então é o que que tu achou, comenta, o que tu entendeu? Tem sugestão pra dar? O que que tu faria? Dirige essa cena...”

Quando o aluno não quer/não consegue fazer a atividade, uma forma muito utilizada de manter sua atenção na aula e na atividade proposta é “transformá-lo” em ajudante do professor/crítico. Para os professores entrevistados, essa função mantém o aluno ativo (ainda que numa atividade aparentemente passiva). Outra característica é possibilitar ao aluno o entendimento de aspectos da atividade vistos “de fora”. Muitas vezes, o desinteresse é devido à falta de compreensão da proposta. A valorização da opinião do aluno é outro fator positivo nesta situação.

Professor 1: *Ele não fazia. Aí eu disse: “Então tu vai ficar de DJ”. Eles adoram. Então ele que fazia o som pra mim. Um dia eu precisei de alguém que manipulasse enquanto eu estava trabalhando, aí eu chamei o ele. Ele foi, se achou o máximo. Aí ele ficou de DJ, sabia tudo! Era cena da Assembleia dos ratos¹⁷, ele não ia fazer... só de dj. Quando chegou a hora da assembleia, tem o gato que bate e diz, “E quem vai botar o guizo no pescoço do gato!” ele veio e disse assim, “Eu podia fazer aquele gato mal humorado que diz aquilo?” Eu disse “Pode”. Ele disse: “É porque eu não tenho fala nenhuma”. Eu disse: “Tá, pode sim!” Ele foi. Aí, eles viravam e diziam: “Falar é fácil, fazer é difícil.” Mas eles não acertavam o momento. Aí eu digo: “Tu fica ali na parede, aí tu dá o comando”. “Tá”. Só que ele: “Eu podia, na cena de inicio, ficar sentado no cubo? Por que, no livro, o gato que eu faço tá sentado...”*

Neste caso, ao oferecer uma atividade diferente ao aluno, a professora acaba por envolvê-lo no trabalho, valorizando a sua participação. Um resultado possível, como observado, é o aluno desenvolver interesse pelo trabalho, do qual agora se sente parte, e acabar se sentindo seguro para participar de diversas formas, inclusive daquela primeiramente rejeitada.

Quando chega o momento da avaliação, encontra-se o problema da baixa expectativa de aprendizagem que é depositada em alguns alunos.

Professor 1: *A mãe dele disse que levou ele no doutor, e o doutor disse assim “ele nunca vai aprender. Ele só decorando”.*

Desta forma, o fracasso escolar de determinados alunos encontra uma desculpa para ocorrer. Não se espera que ele aprenda, não se espera que participe ou que se desenvolva. Sua inclusão na educação é falsa e a responsabilidade recai sobre a deficiência, doença, dificuldade ou histórico de vida.

Professor 2: *Acho que a avaliação tem que ser generosa. Porque eu não tenho a especialização. Entende? Especialização, jogos adequados para determinados estilos, e tal... que até dá para fazer paralelamente, mas eu não tenho tempo para pesquisar... Então, a avaliação, eu não dou de graça, mas você relativiza, né?*

¹⁷ A fábula A Assembleia dos Ratos, também conhecida como A Reunião Geral dos Ratos, é atribuída a Esopo, sendo recontada diversas vezes por nomes como La Fontaine e Monteiro Lobato. A história relata que ratos, que viviam com medo de um gato, resolveram fazer uma reunião para achar um jeito de acabar com aquele transtorno. Após muitos planos serem discutidos e abandonados, um jovem rato dá a ideia de colocar uma sineta no pescoço do gato para que todos saibam quando este se aproximar. Após todos aplaudirem a ideia, um velho rato levanta a questão: Mas quem irá pendurar a sineta no pescoço do gato?

Quando o professor se sente inseguro sobre seu trabalho, ou perde o foco de aprendizagem de sua aula, sua avaliação perde o valor. Para que a avaliação realmente ocorra, é necessário que o professor acredite na capacidade de aprendizagem do aluno ao mesmo tempo que se sinta capaz de oferecer a ele uma educação de qualidade.

8. A HETEROGENEIDADE NA AULA DE TEATRO

A arte, e mais especificamente o Teatro, é uma excelente forma de se trabalhar questões como a socialização, o respeito, a capacidade de trabalhar em grupo e diferentes maneiras de expressão. Além disso, aspectos mais específicos podem valorizar o momento do encontro entre alunos com necessidades e habilidades diferentes. Nas entrevistas vistas anteriormente, foram mencionadas experiências da tentativa de tornar a sala de aula um lugar de valorização das singularidades e compartilhamento de experiências na aula de teatro. Assim, o professor busca conhecer seu aluno, saber suas características pessoais, seu modo de trabalho e relação com o outro e oferecer a ele oportunidades para o desenvolvimento individual e coletivo. Na aula de teatro, o professor relaciona-se diretamente com o aluno e estes com seus pares. A passividade do aluno frente ao professor e ao conteúdo não tem vez. Ele coloca-se, experimenta e se torna autor de sua formação.

A diversidade é tratada, no ambiente artístico, como possibilitadora de situações mais ricas e interessantes. Ainda assim, é necessário, principalmente ao professor (aquele que faz a mediação entre pessoas e conhecimentos) entender as reais necessidades do grupo onde desenvolve um trabalho. As características específicas não podem ser deixadas para trás em nome de uma pseudo-inclusão com o risco de aumentar o distanciamento entre os indivíduos. Ter um aluno fisicamente em aula e não oferecer a ele meios para que possa entrar em contato com os conteúdos e com o processo de aprendizagem é o mesmo que deixá-lo fora da sala de aula. Ou até pior. Transforma o ambiente que lhe foi garantido como direito em mero reprodutor de exclusão e desvalorização. É necessário que o professor estude formas agregadoras que possam ser utilizadas em sala de aula.

Uma destas maneiras de tentativa de inclusão do aluno que é muito utilizada pelos professores para aproximar alunos que apresentam dificuldades ou falta de interesse no trabalho se relaciona à tentativa do desenvolvimento teórico e crítico dos alunos posicionando-os como “auxiliares” e “monitores” do professor. Enquanto colegas desenvolvem o trabalho prático, este deve assistir para, mais tarde, se posicionar sobre o que foi realizado pelos colegas, “dar sua opinião”, como dito por um dos professores entrevistados. Desta forma, o aluno não participa do trabalho prático, mas mantém o foco naquilo que está sendo desenvolvido pelos colegas. Para que essa prática se torne efetivamente uma prática pedagógica é importante que sejam oferecidos meios para que o aluno desenvolva o senso crítico sobre o trabalho que está observando. Qual é o foco? O que

os colegas deveriam estar fazendo? Qual o problema que foi proposto? Existem outras soluções possíveis? E mais: as questões teóricas do teatro (histórico, métodos...) podem ser exploradas largamente para, neste momento, possibilitarem outras ricas aprendizagens.

Outra característica apontada é o desempenho de diferentes funções em prol de um mesmo trabalho. Os alunos assumem responsabilidades diferentes, se ocupando da criação e execução da trilha sonora, luz, cenário, além da atuação e direção das cenas. Dentro de suas diferentes possibilidades, todos participam e são valorizados. Gardner (1994 apud SKLIAR, 1997, p. 69) apresenta a ideia de Inteligências Múltiplas, de forma que a inteligência expressa-se multifacetada. Assim, há a inteligência linguística, musical, lógico-matemática, espacial e corporal-cinestésica, por exemplo. Esta ideia, de seres diferentes que apresentam diferentes inteligências (e não só diferentes necessidades e deficiências), pode direcionar os trabalhos e exercícios da aula de teatro para fazeres múltiplos, observando e oferecendo oportunidades para os alunos conhecerem suas próprias habilidades. Ao mesmo tempo, é importante que se ofereça aos alunos a possibilidade de experimentarem funções novas, e não só aquelas nas quais se sentem seguros e confortáveis. É um momento de troca com os colegas, de erros e acertos e de experimentações.

Para que os alunos se sintam aptos a desenvolverem esta experimentação típica que pode existir na aula teatral, é necessário que se tenha primeiramente a formação de um grupo de trabalho onde todos se sintam confiantes. Assim, é dever o professor, manter o olhar atento, conhecendo características pessoais e estabelecendo uma relação de proximidade com seus alunos. É importante que, mesmo em momentos de avaliação, o aluno não se sinta agredido por julgamentos de bom ou mau, certo ou errado. A avaliação (que pode e deve ser feita por todos e para todos) é um direito que se possui de conhecer mais, se desenvolver mais, acessar caminhos e não um espaço para ofensas onde o indivíduo se sinta desconfortável e sem capacidades.

A disciplina Teatro na escola, assim como as demais Artes, é uma disciplina flexível. Professores e alunos se encontram e encontram no jogo e na brincadeira formas para o desenvolvimento do aprendizado. Por outro lado, isso pode facilitar a formação da mentalidade que aqueles aprendizados não são tão necessários por trazerem consigo formas mais despojadas e alegres. Assim, corre-se o risco da busca pela facilidade de simplesmente deixar que o aluno faça seu próprio caminho, participando da aula e deixando de participar quando tiver vontade. A diminuição de sua participação e responsabilidade também é alternativa frequente. O aluno não faz, mas também não incomoda e isso é o suficiente. Desta forma, transforma-se a disciplina em

alternativa que é procurada somente por aqueles que já conhecem e apresentam interesse ou por aqueles que encaram a aula de teatro como um momento para “não fazer nada”. Esta mentalidade enfraquece o poder do aprendizado possível no teatro. O estado de jogo, a brincadeira, a alegria, a movimentação, a criação, tudo isso faz parte da aula de teatro, deve ser buscado e valorizado. Também fazem partes conteúdos, foco, disciplina, esforço, erros e acertos e tudo isso também não deve deixar de ser oferecido.

9. NOVOS PENSAMENTOS, CONCLUSÕES E DÚVIDAS

A educação heterogênea, com a valorização das singularidades dos alunos e o respeito às suas necessidades e habilidades é um objetivo que vem sendo perseguido nos últimos anos, principalmente a partir de Políticas e Planos lançados ao redor do mundo e que buscam educação de qualidade para todos . Ainda assim, é difícil que a teoria passe para a prática. É comum ainda nos dias de hoje, que a comunidade escolar, formada sob uma lógica de homogeneidade, reproduza práticas classificatórias, por vezes preconceituosas por vezes paternalistas e assistencialistas, todas formas de exclusão. É necessária a formação de um ambiente onde o aluno se sinta confortável e motivado a participar de sua própria formação educacional, estabelecendo um vínculo com professores e colegas onde todos são responsáveis e atuantes. Assim como necessária também é a valorização do papel das artes na formação dos indivíduos e da sociedade. Uma valorização que, como menciona Japiassu (2001, p. 30), não tenha como objetivo a formação de artistas, e sim “o domínio, a fluência e a compreensão estética dessas complexas formas humanas que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores.”

É difícil ministrar e avaliar uma aula cujos padrões de aprendizagem não se apresentam nas formas esperadas. Também inseguro é o planejamento realizado para ser recriado no momento da prática. Transformar-se em um professor disposto a modificar sua proposta durante o trabalho, de acordo com as respostas (e perguntas) dos alunos, a ser o professor “aventureiro” de que trata Freire (1996, p.28), predisposto à mudança e à aceitação do diferente, exige do docente muito estudo e disponibilidade à improvisação e a capacidade de valorização de respostas diversas sem, no entanto, perder o foco do trabalho.

... como esclarece Viola Spolin (1992,p.7):

A expectativa de julgamento impede um relacionamento livre nos trabalhos de atuação. Além disso, o professor não pode julgar o bom ou o mau, pois não existe uma maneira absolutamente certa ou errada de solucionar um problema: o professor, com um passado rico em experiências, pode conhecer uma centena de maneiras diferentes de solucionar um determinado problema, e o aluno pode aparecer com a forma cento e um, em que o professor até então não tinha pensado. Isso é particularmente válido nas artes.

(JAPIASSU, 2001, p.83)

Mas é impossível uma aula realmente inclusiva se o professor não se dispõe a reavaliar sua prática momento a momento e modificá-la sempre que julgar necessário sem, no entanto, desistir de oferecer aos alunos instrumentos para que a aprendizagem aconteça. É necessário ao educador o trabalho constante e a formação de estratégias específicas para cada criança para que ela possa se desenvolver em sua plenitude. Mas como isso se torna possível em salas de aula cada vez mais lotadas e com professores que enfrentam longas jornadas de trabalho? Perrenoud (2008, p. 17) afirma que o fracasso de reformas escolares, novos programas e belas ideias (como a da pedagogia diferenciada) ocorre por não ser medido, suficientemente, “o desvio astronômico entre o que é prescrito e o que é viável nas condições efetivas do trabalho docente.” Assim, para que se ofereça educação de qualidade é necessário que sejam oferecidas condições ao professor para desenvolver um trabalho qualificado. Cursos de formação continuada, valorização profissional, parcerias estabelecidas dentro e fora da escola e salários dignos são aspectos fundamentais, ainda que não sejam garantias de sucesso. É necessário que professores, alunos, pais, escolas e governo se responsabilizem pela avaliação do que vem sendo feito e pela recriação constante de seus trabalhos.

Nos cursos de formação de professores, ainda que o assunto da inclusão escolar tenha sido muito debatido nos últimos anos, as formas de participação e avaliação continuam a seguir velhos modelos, onde se pressupõe que todos partem do mesmo lugar e devem alcançar as mesmas respostas em intervalo de tempo igual. São raras as propostas que se utilizam de variações e experimentações. Isso acaba por acarretar ao professor um mesmo modelo a ser seguido. Quando chegam às salas de aula, ainda que apresentem o interesse em proporcionar aulas variadas e inclusivas, os novos professores pouco sabem sobre práticas que produzam diferenças e valorizem as características individuais dos alunos. O círculo das formas de educação hegemônicas e homogêneas se mantém.

Essa continuidade necessária à formação também pode acontecer dentro da própria escola, com cursos, pesquisas e debates sobre a inclusão escolar e práticas inclusivas. O profissional especializado pode ser um grande apoio neste processo, trazendo informações que façam com que o grupo de professores e demais profissionais da escola se sintam mais preparados para lidar com as características dos alunos. Ainda que o foco da educação inclusiva não deva ser a deficiência, quanto mais informações disponíveis maior a chance do professor desenvolver práticas de qualidade com seu grupo de alunos.

Como, segundo Freire (1996, p.15), “uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiadamente certos de nossas certezas”, chego ao término do meu trabalho de conclusão de curso sem muita certeza de minhas certezas. Aberta para recomeçar a pesquisa, encontrar outros professores que me contem outras histórias. Verificar que as dificuldades constantemente se modificam, assim como se modificam as turmas e os alunos que fazem parte delas.

REFERENCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

FERREIRA, Windz. Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? In: **Inclusão** – Revista da Educação Especial. Brasília, v.1,n.1, p. 41-46. Out. 2005.

FREITAS, Neli Klix e PEREIRA, Janaína de Abreu. Necessidades Educativas Especiais, Arte, Educação e Inclusão. **Revista E-Curriculum**. v. 2, n.2, junho de 2007. Disponível em: <http://pucsp.br/ecurriculum> .Acesso: dez 2013.

FREITAS, Soraia N. O direito à educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas públicas. In: BAPTISTA, Cláudio R. **Avanços em Políticas de Inclusão: O contexto da Educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario L.L. Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil. **Comunicações**. Brasil, 10, dez. 2012. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacao/article/view/1647/1055>. Acesso: out. 2013.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas; SP: Papirus, 2001.

LEODORO, Juliana P. **Inclusão Escolar e formação continuada: o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MACEDO, Lino de. Para uma psicopedagogia construtivista. In: ALENCAR, Eunice Soriano (Org.). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992.

MENDES, Enicéia; GRAVENA, Ana C.; CORSI, Giovana, et al. A percepção do processo de escolarização de alunos com necessidades educativas especiais inseridos no ensino regular. In: **23ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, GT -**

15, n. 23, 2000, Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1502t.PDF> . Acesso: out. 2013.

MUNDIM, Liane Ferreira. Discentes na docência: experiências dialógicas. In: **Revista Urdimento**. Florianópolis: CEART/UEDESC, n° 17, p. 95-101, setembro/2011. Disponível em: http://www.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2011/arquivos_urdimento_17/95_liliana_urd17.pdf Acesso: nov. 2013.

PATRÍCIO, Patrícia H. S. Souza. São deuses os professores? Do mito ao humano: práticas significativas de professores bem-sucedidos. In: **27ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED**, GT – Didática, n. 27, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt04/t0410.pdf> . Acesso: out. 2013.

PERRENOUD, Phillip; THURNER, Mônica Gather, MACEDO, Lino de. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e os desafios da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2008.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. SPRITZER, Mirna (Org.). **Teatro com jovens e adultos: princípios e práticas**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997 (2ª edição).

SOUZA, Fabiane Romano de. **O lugar das diferenças e a configuração dos espaços escolares**. 2004. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2004.

VIGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.