

O Teatro como abordagem metodológica nos processos de inclusão escolar: uma experiência de estágio supervisionado

Tatiane Negrini¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6394-5365>

Maria Jade Pohl Sanches²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1696-6577>

Resumo

Uma experiência desenvolvida no curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), durante o estágio curricular na área de dificuldades de aprendizagem, sugere o Teatro como abordagem metodológica para a inclusão de uma criança com dificuldades de aprendizagem. Tem como objetivo promover a inter-relação entre a Educação Especial e o Teatro como linguagem interdisciplinar potente para o atendimento de uma criança com dificuldade de aprendizagem em uma proposta de ensino inclusivo. Traz autores como Soares (2003), Ferreiro (2001) e Rotta (2006), a fim de discutir sobre a Educação Especial. Ao dialogar com o Teatro, considera autores como Ryngaert (2009), Decico (2006) e Ferreira (2006). Espera-se, com esta reflexão, ampliar a visão de professores e dos acadêmicos do curso de Educação Especial, sobre uma ação pedagógica diferenciada para ensinar Teatro para crianças com dificuldades de aprendizagem, trabalhando com abordagem curricular inclusiva.

Palavras-chave: educação especial; teatro; dificuldade de aprendizagem; pedagogia do teatro.

Abstract

The experience developed in the Special Education course at the Federal University of Santa Maria (UFSM), during the curricular internship in the area of learning difficulties, suggests Theater as a methodological approach for the inclusion of a child with learning difficulties. It aims to promote the interrelationship between Special Education and Theater as a powerful interdisciplinary language for the care of a child with learning difficulties in an inclusive teaching proposal. It brings authors such as Soares (2003), Ferreiro (2001) and Rotta (2006), in order to discuss Special Education. When dialoguing with Theater, he considers authors such as Ryngaert (2009), Decico (2006) and Ferreira (2006). It is hoped, with this reflection, to broaden the vision of teachers and academics of the Special Education course, on a differentiated pedagogical action to teach Theater for children with learning difficulties, working with an inclusive curriculum approach.

Keywords: special education; theater; learning difficulty; theater pedagogy.

1 Em um reino não tão distante...

Este artigo trata de reflexões produzidas a partir da prática realizada no contexto da disciplina de Estágio Supervisionado na área de Dificuldade de aprendizagem do Curso de Educação Especial – Licenciatura, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, em uma

¹ Doutora em Educação, professora no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria; Líder do Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão social - GPESP. Email: negrini.tatiane@gmail.com

² Licenciada no curso de Teatro, Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Email: jade.pohl.sanches@gmail.com

Escola Municipal de Santa Maria - RS. O estudo se delimita a partir do seguinte tema: “A Linguagem Teatral como abordagem metodológica para o atendimento de uma criança com dificuldades de aprendizagem.” Nesse cenário, o Teatro surge como uma metodologia flexível, sendo possível que, nas experimentações dramáticas, temas como a diversidade e diferenças possam ser explorados com as crianças, promovendo ações no real e estimulando reflexões sobre as desigualdades e diferentes formas de aprendizagem a partir da linguagem teatral. Segundo Koudela:

O Teatro, enquanto proposta de educação, trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em um processo consciente de expressão e comunicação. A representação ativa e integra processos individuais, possibilitando a ampliação do conhecimento da realidade (KOUDELA, 2004, p. 78).

Entendemos que o processo de expressão artística possibilita agir utilizando a linguagem interdisciplinar para trabalhar diferentes estilos de aprendizagem. A partir dessa aproximação de diferentes áreas da Educação, surgiu o nosso problema de pesquisa: Como a ludicidade e a brincadeira, a partir de uma proposta teatral, podem contribuir para a aprendizagem de crianças com dificuldades de aprendizagem? Com esta inquietação, o nosso principal objetivo foi promover a inter-relação entre a Educação Especial e o Teatro como abordagens interdisciplinares potentes para a inclusão de uma criança com dificuldade de aprendizagem em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental através da proposta de ensino colaborativo.

O aporte teórico para discutir sobre o Atendimento Educacional Especializado e as práticas da Educação Especial partiu dos estudos de Soares (2003), Ferreiro (2001) e Rotta (2006). Para trabalhar o Teatro como recurso metodológico interdisciplinar, nos apoiamos em autores como Ryngaert (2009), Decico (2006) e Ferreira (2006).

O estágio se constituiu de ações no Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecendo o suporte à professora de Educação Especial da escola, em um trabalho articulado com a professora regente da sala regular. Com este estudo, tínhamos em perspectiva a articulação da linguagem teatral no ensino colaborativo desenvolvido entre a Professora Regente e a Professora de Educação Especial num processo de inclusão escolar. Segundo Santos e Costa:

A ampliação do acesso dos estudantes da Educação Especial às escolas de ensino comum possibilitou uma mudança de foco, dando origem ao movimento de inclusão escolar. Na perspectiva da Educação Inclusiva, todos os estudantes, com ou sem deficiência, passaram a ser ensinados na mesma sala. Assim, as escolas vivem um constante desafio de reorganizarem-se, para atender aos estudantes e não o contrário. O Ensino Colaborativo surge como um trabalho de parceria entre o professor de ensino comum e o professor de Educação Especial, dividindo a responsabilidade do ensino, considerando as especificidades, os ritmos e os estilos de aprendizado, para favorecer o acesso e a aprendizagem de todos, inclusive dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) (COSTA; SANTOS, 2020, p. 01).

Com o ensino colaborativo, numa experiência da equipe de Educação Especial junto ao Teatro, destacou-se a relação que se pode traçar com o atendimento educacional especializado, envolvendo temas sobre a diversidade e práticas diferenciadas nos processos de ensino e aprendizagem inclusivos. Além de trabalhar com a inter-relação entre Educação Especial e Teatro, buscou-se estimular o protagonismo e autonomia de todos os estudantes nas práticas desenvolvidas, a partir do estado de brincadeira, de narrações de história e de jogos didáticos.

Mesmo em meio a uma pandemia, com aulas adaptadas no ensino remoto, será relatado e analisado a seguir como os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental conseguiram se relacionar entre si, respeitar o espaço de cada um, utilizar criatividade, ser autores de sua própria história. E de como a estudante H (foco da prática de estágio) imergiu neste processo de

aprendizagem a partir das vivências artísticas e dos planejamentos educacionais com o apoio dos serviços do atendimento educacional especializado.

2 Dragões gulosos, princesas e josefinas

Ao iniciar as práticas do Estágio, a estagiária reuniu-se com a Professora Regente da turma e a Professora de Educação Especial que a acompanharam ao longo do percurso, juntamente com a supervisão da professora orientadora da UFSM. Assim, com o advento da pandemia do COVID-19 e fechamento das escolas, nos encontramos para discutir como se dariam as práticas no ensino remoto e como a estagiária poderia auxiliar nas ações propostas.

As práticas consistiram, então, em dois momentos, o primeiro com a turma do 2º ano do Ensino Fundamental, e outro no Atendimento Educacional Especializado (AEE) à estudante que apresentava dificuldades na aprendizagem. Primeiramente, foram abordadas as práticas junto à estudante de sete anos, com síndrome de Dandy-Walker (malformação congênita do cérebro), a qual demonstrava dificuldades na aprendizagem e na psicomotricidade fina e ampla, necessitando dos serviços de apoio do AEE.

O processo iniciou-se com observações no AEE, juntamente com a Professora de Educação Especial, que se dava uma vez na semana, no período de uma hora. Na primeira observação (ainda no ensino remoto), notamos uma certa dificuldade da estudante em se concentrar, visto que ela perdia a atenção frequentemente. Percebemos também uma defasagem na fala e dicção de palavras. No entanto, com o foco na busca de suas habilidades, descobrimos que ela se interessava por atividades lúdicas, por exemplo, com o tema “animais”. Aproveitamos esta especificidade para refletir como unir as práticas pedagógicas com as atividades lúdicas que o Teatro propõe como num estado de jogo. Segundo Rynngaert, “[...] o jogo facilita uma espécie de experimentação sem riscos do real, na qual a criança se envolve profundamente. Ele se caracteriza pela concentração e engajamento (o jogador seria uma espécie de sonhador acordado)” (2009, p. 39).

Ainda, Winnicot aponta a importância da brincadeira no ensino-aprendizagem:

O brincar conduz a aprender a se relacionar em grupo. Muitas vezes é com o lúdico que a criança consegue vencer suas dificuldades subjetivas. A brincadeira possibilita que as crianças aprendam valores como respeito, cooperação, responsabilidade e amizade, aceitação das diferenças e da diversidade (WINNICOTT, 1971, p. 63).

Inspirada na atividade lúdica, no contexto da estudante e na tentativa de aproximar o Teatro à transversalidade da Educação Especial na escola, a estagiária propôs utilizar, como pretexto, a história dos “saltimbancos”, musical de Chico Buarque. Trouxe, portanto, uma história com animais que se tornam amigos e juntos realizam diversas aventuras, o que veio ao encontro do interesse específico da estudante em processo de inclusão escolar. A partir desse contexto ficcional, no qual a estudante se inseriria, entendemos que seria possível trabalhar as dificuldades que ela enfrentava na alfabetização, algo já notado pela escola. Segundo Ferreiro:

Progredir alfabetização adentro não é uma jornada tranquila. Encontram-se muitos altos e baixos nesse caminho, cujos significados precisam ser compreendidos. Como qualquer outro conhecimento no domínio cognitivo, é uma aventura excitante, repleta de incertezas, com muitos momentos críticos, nos quais é difícil manter ansiedade sob controle (FERREIRO, 2004, p. 56).

Enfatizando a frase “não é uma jornada tranquila”, enfrentou-se um novo desafio: o retorno da estudante aos encontros presenciais, sendo que a estagiária seguiria a distância, pois a UFSM permaneceria com os estágios remotos. Na busca pela participação da estudante, mesmo não estando presencialmente ao seu lado, continuamos a trabalhar com as personagens

“animais”. A primeira ideia foi de aparecer vestida de loba e instigar a estudante a experimentar o ‘ser’ também um animal de sua escolha. Porém, após muitas reflexões e incertezas, optamos por deixar a estudante descobrir que animal a estagiária estaria representando, a fim de oportunizar a expressão do imaginário dela.

O que se deu foi o seguinte. A estagiária apareceu no encontro vestida como “loba” e perguntou à estudante: “Diga que animal eu sou?” E logo ela respondeu: “É a coelha *Maria!*” (o que lhe surpreendera, pois até nome sua personagem recebeu!). Seguiu o jogo, instigando-a: “Agora quero que você escolha um animal para você!” Ela logo gritou: “Uma cavala com o nome de *Josefina!*” Logo o universo ficcional estava estabelecido e a estudante já se encontrava imersa neste ambiente lúdico. Importa ressaltar que a educadora (Professora de Educação Especial) que estava supervisionando o jogo, entrou com uma personagem também, se tornou a *Cowboy Serafina* (justamente, a escolhida pela estudante).

Após se apresentarem como personagens, foi proposto que tanto a estudante quanto a Educadora se caracterizassem. Esse foi um momento muito interessante. A estudante imediatamente escolheu uma tiara com orelhas e uma máscara, visto que os cavalos também as utilizam quando andam. Em seguida, foi pedido que cada uma se desenhasse, a estudante perguntou se deveria desenhar ela mesma ou a *Josefina*. Foi interessante escutar a indagação, pois ela estava adentrando no contexto ficcional. Após a partilha dos desenhos, algumas perguntas foram realizadas à estudante para conhecê-la melhor, pois quando perguntamos algo dentro do personagem, a criança traz respostas pessoais sem perceber, pois estará muito mais à vontade do que se perguntássemos a ela própria. As perguntas e respostas foram:³

J: Qual sua brincadeira favorita?

H: Escorregar no parque sozinha e brincar de bicho.

J: Qual seu desenho favorito:

H: Patrulha Canina.

J: O que você mais gosta de fazer:

H: Brincar, correr, cinema e cozinhar.

J: O que você mais gosta de comer:

H: Arroz, feijão, carne, banana e chocolate preto.

J: O que você não gosta de comer:

H: Brócolis e cenoura.

J: Você gosta de dançar?

H: Adoro!

J: Quais animais você mais gosta?

H: Gato, pintinho e eu amo a Flamingo Paula (flamingo de estimação)

J: Quais animais você não gosta?

H: Leão, lagarto e lobo

A partir destas perguntas e respostas ficou mais fácil planejar outros episódios. Ao final da proposta, a estudante mostrou todos os bichos de pelúcia que ela brincava na escola quando estava sozinha e perguntou ao final do encontro se sua amiga Flamingo Paula poderia participar do próximo episódio. Este primeiro episódio nos remeteu às palavras de Decido:

Embora apoie-se amplamente no já conhecido e/ou no já experimentado pelo sujeito, o jogo de faz-de-conta envolve, a meu ver, a abertura de possibilidades de criação de novas relações entre os sujeitos, a atribuição de significados originais a determinados objetos, a representação de ação de formas diferenciadas, a construção de papéis e de temáticas novas que podem sempre conter o inesperado (DECICO, 2006, p. 50).

³ Diálogo entre educadora e estudante (denominada Estudante H na pesquisa).

O jogo de faz-de-conta auxilia na aprendizagem da criança que acaba por trazer aspectos cognitivos e emocionais pessoais sem deixar-se afetar de modo negativo, visto que está imersa em um contexto ficcional. Essas atribuições de novos significados com a instauração da ludicidade fizeram com que a estudante se envolvesse com a linguagem teatral.

No segundo episódio desse jogo (no qual houve a participação da Flaminga), foi realizado um alfabeto corporal, no qual a estudante deveria imaginar como montaria o ABC em seu próprio corpo, a fim de criar uma memória física que facilitasse a alfabetização. Após estudarmos como seria esse alfabeto, oferecemos uma música sobre o ABC do desenho “o Mundo de Bitá”. Nesse cenário, a estagiária pediu que a estudante fizesse o ABC conforme a música, ela dançou, cantou, fez os movimentos com as mãos e, ainda, pegou seu bicho de pelúcia para participar.

Outra atividade planejada consistia em brincar de morto ou vivo, quando a estagiária dissesse morto, a estudante deveria se abaixar, e quando dissesse vivo, ela deveria se levantar. A partir dessa brincadeira foi possível explorar ritmos, níveis, percepções de espacialidade, e notou-se uma certa disponibilidade e facilidade com o exercício. Passamos, então, para um próximo desafio, que seria dar ordens de lateralidade para que ela executasse, como por exemplo: Colocar a mão direita no olho esquerdo. A estudante achou difícil e reclamou, dizendo: “Mas eu gostei tanto do morto e vivo!” Notou-se então que quando começava a ficar difícil, ela acabava desistindo e querendo outra atividade.

A estagiária decidiu, então, seguir com seu planejamento, porém, entrando no mundo brincante da estudante, para que esta trabalhasse a lateralidade sem notar. Desse modo, utilizou a brincadeira do morto e vivo e cada vez que ela levantasse, esta deveria realizar uma ordem. Assim, a estudante brincou, viu-se como capaz de realizar a atividade e, ao mesmo tempo, se divertiu com as propostas. Esse momento nos remeteu as palavras de Almeida.

Educar ludicamente tem um significado muito profundo e está presente em todos os segmentos da vida. Por exemplo, uma criança que joga bolinha de gude ou brinca de boneca com seus companheiros não está simplesmente brincando e se divertindo; está desenvolvendo inúmeras funções cognitivas e sociais; [...] eles educam-se ludicamente, pois combinam e integram a mobilização das relações funcionais ao prazer de interiorizar o conhecimento e a expressão de felicidade que se manifesta na interação com os semelhantes (ALMEIDA, 1974, p.14).

Nesse dia, notou-se a importância do Brincar como recurso da aprendizagem. Mas é importante que o professor escute, entre em sintonia com a criança e mergulhe no seu imaginário infantil.

Em outro encontro, as educadoras lembraram o que haviam feito na semana anterior, em seguida a estudante foi avisada que iriam viajar de foguete, e que ela deveria construí-lo com ajuda da Educadora. A estagiária mostrou primeiramente no *PowerPoint* os materiais disponíveis que ela deveria utilizar (TNT, cola, tesoura, EVA...), em cima de cada objeto havia uma palavra que a estudante deveria ler em voz alta, respondendo algumas perguntas em relação às sílabas. Nesse encontro, foi possível observar na prática a demanda interdisciplinar entre Educação Especial e Teatro, em tendo em vista uma visão global da criança.

Nesse contexto, compreende-se que, para atender crianças com dificuldades para a aprendizagem, é necessária uma equipe multidisciplinar e interdisciplinar, para que se possa entender a criança como um ser global, e não dividida em pequenas situações que serão, cada uma, avaliadas e tratadas ao mesmo tempo e de forma isolada (ROTTA, 2006, p 120).

Em seguida, a estudante iniciou os processos de construção do foguete, e para a surpresa de todos, a montagem do foguete durou o encontro todo. Tamanho envolvimento da estudante, ela decidia, pensava e repensava, mudava de ideia, como uma grande construtora e entendedora

de foguetes. Foi um exercício potente para exercer a psicomotricidade fina, com o manuseio de materiais e de autonomia, pois a aluna comandava a construção do foguete. Ela disse que a viagem seria para a praia, e como o objetivo era envolvê-la, o planejamento foi (re) feito pensando no local da praia.

No último encontro, finalizamos o foguete montado pela estudante com fotos dela vestida de astronauta. Com o auxílio da Educadora, simulamos uma viagem de foguete e chegamos à “Praia” onde colocamos óculos escuros, com direito a picolé, suco e água de coco. Porém, a estudante estava mais entretida em brincar com os animais (brinquedo) referentes à praia, ela apresentou um por um e respondeu algumas perguntas em relação às sílabas e formação de palavras referentes aos animais.

Em seguida, a estudante foi avisada que teria que se despedir pois esse seria o nosso último encontro. Ela se despediu e pediu para ficar com a máscara da personagem Josefina para guardar de recordação. Ficou evidente a potência da inter-relação entre Educação Especial e a linguagem do Teatro na abordagem metodológica, o que possibilitou o atendimento educacional especializado de crianças com dificuldades de aprendizagem de modo diferenciado, mesmo no ensino remoto no período da pandemia do COVID-19.

Nessa primeira prática, reconhecemos a importância do AEE na educação inclusiva, pois, ele oferece serviços de apoio e condições de acessibilidade no processo de ensino e aprendizagem do estudante. Num processo inclusivo, os encontros do AEE nas salas de recursos (ou, como, nesse caso, na sala de ensino remoto) podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades específicas que serão demandadas nas atividades conjuntas em sala de aula regular. Além de disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminam as barreiras de aprendizagem, ele reconhece as demandas específicas.

O aluno constrói conhecimento para si mesmo, o que é fundamental para que consiga alcançar o conhecimento acadêmico. Aqui, ele não depende de uma avaliação externa, calcada na evolução do conhecimento acadêmico, mas de novos parâmetros relativos às suas conquistas diante do desafio da construção do conhecimento (BRASIL, 2007, p.27).

O professor de Educação Especial, responsável pelo AEE, também necessita construir abordagens metodológicas que apoiem o estudante nos processos de ensino aprendizagem, sem desconsiderar as dificuldades, focando nas potencialidades do aprendiz, estimulando o prazer pelo aprender.

Esse afetamento pela aprendizagem fez-se notável também na segunda parte do estágio, que ocorreu com uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, da qual a estudante citada fazia parte. As aulas aconteceram no ensino remoto, duas vezes na semana, com a duração de duas horas. A professora regente havia relatado a dificuldade dos estudantes da turma no raciocínio lógico, na escrita e na leitura. Buscando relacionar as práticas pedagógicas com o Teatro, foi realizado o exercício de História sequenciada (no qual as crianças criam a história dando sequência de modo aleatório), a fim de envolvê-las e pensar em exercícios referentes à narração criada. Essa proposta nos remeteu ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

Quem convive com crianças sabe o quanto elas gostam de escutar a mesma história várias vezes, pelo prazer de reconhecê-la, de apreendê-la em seus detalhes, de cobrar a mesma sequência e de antecipar as emoções que teve da primeira vez. Isso evidencia que a criança que escuta muitas histórias pode construir um saber sobre a linguagem escrita (BRASIL, 1998, p.143).

A história sequenciada mostrou-se potente para as práticas de ensino aprendizagem com as crianças, que se apegaram à narrativa e a cada encontro, mesmo sendo de uma hora por semana, relembavam os detalhes e pediam que fossem recontadas as histórias. Assim, foi

possível trabalhar a atenção, criatividade e memória com o grupo. Na sequência, apresentamos a história criada pelos estudantes.

O dragão guloso!

Era uma vez um dragão muito faminto, que soltava muito fogo pela boca, ele vivia em um castelo bem escuro! Um castelo mal-assombrado! Neste castelo vivia uma princesa que era a prisioneira do dragão! Este dragão procurava comida por todos os lados e só comia comida que não fazia bem, pizza, bolo, massa, lasanha. Um dia o dragão comeu toda comida do mundo e o mundo ficou sem comida. O dragão ficou gigante! Ele ficou tão grande que não coube no castelo, e resolveu ir na cidade, pegar comida dos outros! O dragão levou a princesa para passear junto com ele na cidade, no meio do caminho o dragão comeu muita guloseima e se apaixonou por uma dragoa! Os dois tiveram quatro filhos, dois meninos e duas meninas.

Os dragões apaixonados casaram e compraram uma casa nova, levaram as malas e saíram do castelo assombrado! Essa casa não era assombrada, e tinha um jardim com muitas flores, a casa era branca e tinha janelas brancas;

A princesa fugiu dos dragões e foi morar numa casa separada deles!

A princesa encontrou um príncipe bonito, se apaixonaram, tiveram um filho, e viveram felizes para sempre! (História Contada, Turma do 2º Ano do EF).

Ao final da história construída pelos estudantes que participaram ativamente e entusiasticamente da atividade, eles pediram que a história se tornasse um livro com as ilustrações feitas por eles. Foi decidido, então, que a professora estagiária montaria um livro com a história e os desenhos dos artistas “famosos”. Também foram pensadas atividades didáticas no aplicativo *on-line Word Wall*, relacionadas às histórias criadas pelos estudantes, a fim de envolvê-los com a disciplina. Essa atividade de história sequenciada oportunizou o desenvolvimento da atenção, criatividade, descontração e memória dos estudantes.

A primeira atividade consistiu em um jogo de palavras (retiradas da história que os estudantes criaram) separadas em sílabas para eles descobrirem qual a palavra correta e, com palmas, falarem a quantidade de sílabas, formando palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas. Em seguida, os estudantes deveriam escrever cada palavra montada no caderno e, ao final, escolher uma para montar uma frase.

Outra atividade consistiu em exercícios de soma e subtração com perguntas relacionadas à história contada, onde foi perceptível o envolvimento da turma com a história e uma certa facilidade com a soma e subtração com números pequenos. Ao chegar na dificuldade dos números maiores, o envolvimento com a narrativa contribuiu para o raciocínio lógico matemático. Esta atividade nos remete a Papalia.

Aproximadamente aos 7 anos, segundo Piaget, as crianças entram no estágio de operações concretas, quando podem utilizar operações mentais para resolver problemas concretos (reais). As crianças são então capazes de pensar com lógica porque podem levar múltiplos aspectos de uma situação em consideração (PAPALIA, 2006, p. 365).

Consequentemente, observou-se um avanço na interpretação realizada pelos estudantes de modo progressivo, estimulando a racionalidade de maneira mais eficiente, conseguindo trabalhar melhor a organização, coordenação e estabilidade do raciocínio lógico. O que contribuiu com os processos de ensino e aprendizagem a partir dos estímulos propostos. A aprendizagem foi notória também no terceiro encontro onde realizamos o compartilhamento do livro com a história e os desenhos de autoria da turma. Os estudantes ficaram entusiasmados, expressando que se sentiram importantes, famosos, o que nos remeteu à importância de trabalhar a autonomia e o protagonismo dos estudantes.

Seguindo nesse processo, após a leitura da história construída, foi proposto o exercício de interpretação de texto, que consistia em trazer uma parte do texto e fazer perguntas referentes

aquele trecho. Notamos o envolvimento e, em alguns momentos, uma dificuldade em localizar as respostas no texto. O exercício seguinte foi uma roleta de ditado, que consistia em girar a roleta, parar em uma frase e pedir que cada aluno a completasse conforme a figura, a palavra que faltava, como por exemplo: “O _____ é guloso! E a figura (palavra) era um dragão.”

Percebemos que, ao final, mesmo cansados, estavam envolvidos com as propostas, sendo notória a melhora na rapidez da escrita. Esse encontro nos remeteu a Franchi.

O professor alfabetizador deve estar sempre disponível para aguçar a sensibilidade e a atenção das crianças para o material de fato relevante e preparar a situação em que elas possam participar ativamente desse trabalho de construção de hipóteses. (FRANCHI, 2012, p. 206).

Segundo Franchi (2012), o estudante necessita de incentivos para melhorar a interação com o universo letrado, o que pode manifestar-se a partir de uma leitura que o afete, cujo jogo de linguagem estimula o estudante a tentar ler sem auxílio e a refletir sobre o que se está lendo.

Ao longo do processo (embora curto em função do encerramento das aulas na escola) de estágio no AEE com uma estudante e na sala de aula com a turma toda, a estagiária pode perceber, além da relação das práticas pedagógicas inclusivas com a linguagem do Teatro, um entrelaçamento entre alfabetização e letramento, áreas que não deveriam ser trabalhadas de modo independentes, como explica Soares.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividade de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2003, p. 15).

Entendemos que alfabetização é um processo infundável, pois o estudante estará sempre aprendendo ao longo de sua vida, seja na fala ou na escrita. Ao final do estágio com a turma do 2º ano, houve o retorno presencial e os estudantes receberam em mãos o livro de sua autoria. Momento muito significativo para toda a comunidade escolar envolvida nesse processo.

Além do processo aqui narrado, foi elaborado um portfólio, contendo dicas e atividades para que os professores pudessem trabalhar com estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental numa perspectiva inclusiva, considerando o tema dificuldades de aprendizagem. O material ficou disponível na sala de Atendimento Educacional Especializado da escola.

Essas experiências nos remetem às políticas de educação inclusiva no Brasil, as quais garantem o direito à educação para todas as crianças, com e sem deficiência.

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a 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, p. 34).

É preciso olhar para os estudantes como protagonistas. Práticas inclusivas devem resgatar a brincadeira e a ludicidade, muitas vezes, esquecidas nas escolas e nos corpos moldados pela sala de aula que insiste no modelo tradicionalista de ensinar.

3 E eles viveram felizes para sempre

Nossos encaminhamentos finais iniciam-se com as palavras de Ferreira sobre o percurso do estágio.

Naquele momento travávamos uma espécie de pacto, onde eu me comprometia a oferecer-lhes alguns momentos lúdicos e prazerosos e eles comprometiam-se a colaborar prontamente comigo, desde que lhes fosse dada a oportunidade de juntos, definirmos como efetuar praticamente o que eu propunha. E este foi o início da construção de uma relação breve, mas, produtiva, em que o estar junto rendeu, além de muitas dúvidas, risos, gritos, cochichos, pensares e viveres, um riquíssimo material de trabalho. Material palpável e material não tocável. Pois além dos registros, gravações, anotações, fotos e desenhos, há a experiência de estarmos juntos (FERREIRA, 2003, p. 47).

Com essas ações desenvolvidas no estágio, alcançamos nosso objetivo principal que era a interface entre a Educação Especial e Teatro como abordagem metodológica potente no processo de inclusão escolar. Ao final, foi possível notar, a partir das práticas lúdicas, numa linguagem do Teatro, a evolução e o engajamento de todos os estudantes. No atendimento à estudante no espaço do AEE, a estagiária notou a disponibilidade de aprender brincando, a imensa capacidade criativa e a confiança que a estudante depositou nos encontros, disposta a levar o personagem que vestira para casa, e pedindo para brincar comigo por mais cinco minutos no momento da saída. Notamos seu contentamento ao perceber que conseguia realizar os exercícios, sua euforia ao descobrir que sabia o que era lateralidade. Notamos a melhora na psicomotricidade, pois nos momentos em que a estudante encontrava uma dificuldade, ela enfatizava: “Prof! Eu quero tentar!” Ela passou a se enxergar e perceber suas especificidades. Ao aceitá-las, dentro de um universo ficcional, foi possível que a mudança acontecesse. A estudante, ou melhor, *Josefina*, vestiu-se com máscara e orelhas, mas também de coragem ao adentrar em universo novo, e em seu imaginário infantil junto com seus amigos de estimação, terminou seu percurso dizendo em alto e bom tom: “Eu quero voltar na semana que vem!”

As práticas pedagógicas com a turma toda foram desafiadoras tratando-se do ensino remoto, porém, ao fazê-los imergir na história sequenciada, foi possível notar o envolvimento e melhora considerável nas atividades de alfabetização e de pensamento lógico matemático. Foi interessante observar os mais tímidos lutando para se soltar ao responder as perguntas, ver os pais ajudando os filhos, alguns “assoprando” as respostas aos ouvidos. Foi comovente notar a emoção que sentiram quando tinham em mãos o livro de sua autoria. Entre dragões gulosos, princesas, príncipes, com direito até a extraterrestres, eles narraram histórias muito criativas. Mesmo com suas dificuldades, medo ou vergonha, enfrentaram como bravos soldados as batalhas travadas nas aulas no ensino remoto.

É importante ressaltar que o Estágio não se faria possível sem a presença e colaboração da professora regente que acolheu a estagiária e participou das propostas, ensinando-a, em cada encontro, o significado do ensino colaborativo. A Professora de Educação Especial, mais conhecida como *cowboy Serafina*, também esteve junto conosco. Vestindo o uniforme, entrou na aventura e realizou as ações, apertou os cintos, viajou de foguete, tomou sorvete na praia e acolheu ideias mirabolantes.

Nessa experiência de estágio supervisionado, reconhecemos que a estagiária pôde aprender mais do que ensinou, descobriu que a aprendizagem deve ser respeitada junto com a particularidade de cada estudante, pois cada um tem o seu tempo, sua luta, sua história, seu aprender. Futuros professores precisam estar com o olhar atento, com a escuta sensível, para aprender a ensinar de modo potente esses dragões gulosos, princesas e Josefinas que estão esperando nos pátios das escolas, na biblioteca, na sala de aula e até mesmo dentro de casa como aconteceu no tempo da pandemia do COVID-19. Estamos preparados para enfrentar essas

batalhas? Basta olhar, deixar-se afetar, criar, brincar, escutar. Importa, ainda, reconhecer a potência da Linguagem Teatral nas práticas-pedagógicas da Educação Especial, construindo práticas que façam sentido à criança, que respeitem seus contextos, suas especificidades, que olhem para o infinito e além das dificuldades.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DECICO, C. **O encanto do encontro: o jogo de faz-de-conta nas relações de ensino**. 2006. 90 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- SOARES, M. **Letramento e escolarização**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.
- FERREIRA, T. **O Teatro infantil e a escola – borrando fronteiras, mesclando conteúdos**. Artigo aceito no EDUCERE – Congresso de Educação da PUCPR. Curitiba, 2003.
- FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 2004.
- FRANCHI, E. **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade a escrita**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PAPALIA, D.; OLDS, S; FELDMAN, R. **Desenvolvimento Humano**. 8. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.
- ROTTA, N. T. Transtorno da atenção: aspectos clínicos. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (Orgs.), **Transtorno da aprendizagem Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- RYNGAERT, J. **Jogar, representar**. Práticas dramáticas e formação. Trad. Cássia R. da Silveira. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.
- WINNICOT, D. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1971. p.79-93.
- KOUDELA, I. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- SANTOS, C. E. M., COSTA, L. K. What is colaborative teaching? **Revista Brasileira de Educação Especial**, p. 779-780, 2020.