

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES ARTES E CIÊNCIAS - IHAC
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROF-ARTES**

CRISTIANE RAPOSO COSTA

AULA DE TEATRO ACESSÍVEL: UMA PROPOSTA PARA TODOS OS CORPOS

SALVADOR

2022

CRISTIANE RAPOSO COSTA

AULA DE TEATRO ACESSÍVEL: UMA PROPOSTA PARA TODOS OS CORPOS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Artes – Prof-Artes do Instituto de Humanidades Arte e Ciências da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de concentração: Ensino de Artes

Orientador: Stênio José Paulino Soares

SALVADOR

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROFESSOR MILTON SANTOS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROF-ARTES

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA - DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO
PARA O MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES**

Prof. Artes
Mestrado Profissional em Artes

Área de Concentração: Ensino de Artes
Linha de Pesquisa: Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes

Atendendo à legislação vigente, às 8h do dia 07 de dezembro de 2022, por meio de videoconferência na plataforma Google Meet, reuniu-se a Banca Examinadora, presidida pelo Professor Doutor Orientador **Stênio José Paulino Soares**, a fim de arguir sobre o Trabalho de Conclusão para o Mestrado da Aluna **Cristiane Raposo Costa** intitulado “Aulas de teatro acessível: uma proposta para todos os corpos”, requisito final para a obtenção do título de **Mestre em Artes**. Aberta a sessão pelo Presidente, coube a mestranda, na forma regimental, expor o tema de seu Trabalho de Conclusão, findo o que, dentro do tempo regulamentar, foram apresentadas as arguições pelos membros da Banca Examinadora. Em seguida, deram-se as explicações que se fizeram necessárias. Em ato contínuo, a Banca Examinadora reuniu-se reservadamente para proceder à avaliação final, conforme critérios estabelecidos pelo Regimento do Programa, sendo o trabalho:

Aprovado **Aprovado com alterações** **Reprovado**

Destaca-se:


O trabalho apresenta uma importante contribuição aos estudos da pedagogia do teatro e da educação inclusiva. A banca recomenda o trabalho para publicação, assim como encoraja a autora a desenvolver sua pesquisa em nível de doutoramento.

Recomendam-se as seguintes alterações:

Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão e lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora e pelo acadêmico.

Salvador, 07 de dezembro de 2022.

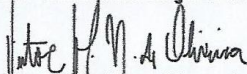
Banca Examinadora:


Prof. Dr. Stênio José Paulino Soares

Presidente/Orientador

Prof. Dr. Celso de Araújo Oliveira Jr.

Membro interno/PROF-ARTES


Prof. Dr. Victor Hugo Neves de Oliveira

Membro externo


De acordo: Cristiane Raposo Costa

Acadêmica

DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação às minhas avós Sizinia e Eunice. Ambas partiram para a espiritualidade enquanto eu realizava essa pesquisa, mas a forma inegavelmente amorosa com que ajudaram a moldar meu espírito me permitiu transformar o luto em letra. Seus corpos transgressores eram habitados por almas revolucionárias. Cada uma à sua maneira alicerçou em mim a coragem e a força necessárias para ser resistência. Deram-me o gosto pela literatura e pela tradição oral, ensinaram-me sobre amor, cuidado, educação, arte e cultura no exercício de suas existências. Todo amor que houver nessa e nas outras vidas.

AGRADECIMENTOS

Gratidão aos ancestrais.

Agradeço imensamente a Painho e Mãinha! Para além de me trazerem em corpo para esse mundo, não mediram esforços para que eu me desenvolvesse bem. A Jorge, sou grata pela educação que me proporcionou, por me deixar ser livre para fruir o mundo, por iluminar lindamente os caminhos para a consciência de classe. Te amo pai! À minha mãe, Eliene, cuja presença enquanto encarnada fundamentou minha infância na alegria, no cuidado e no brincar, segue me guardando e protegendo amorosamente do etéreo. Eu te amo mãinha!

Àqueles com quem meus pais me presentearam com a convivência, minha irmã Viviane, meus tios e tias, primos e primas, minha família, meu muito obrigada! Agradeço a todas/os vocês que, direta ou indiretamente, me auxiliaram. Sou grata pela paciência e pelo estímulo constante! O atravessamento de cada um de vocês foi fundamental na minha formação. Tios Chico e AC, tias Eliana, Denise e Eleuza, muito obrigada pelo tempo e atenção dispensados a mim e aos meus escritos. Aos que estão chegando, sejam muito bem vindos. Amor ao infinito e avante!

Aos meus/minhas amigos/as queridos/as, gratidão grandão! Pelas constantes trocas de ideias, pela torcida, pelos risos, por seus colos afáveis quando eu sou só desespero, pelo apoio tão caro que encontro em vocês, obrigada! Amo imensamente cada um de vocês. Vocês fazem minha vida mais feliz!

Às companheiras de jornada, meu agradecimento! Só quem vive no chão da escola sabe da escola. Sou grata por cada uma de vocês que me auxilia a construir um ambiente mais agradável, mais alegre e produtivo para as nossas crianças. Obrigada a todos e todas vocês da equipe da Escola Municipal Casa da Amizade.

Stênio, meu querido orientador, foi um prazer tê-lo ao meu lado nessa caminhada! Gratidão pelas trocas produtivas e divertidas; por me motivar e acreditar em mim; pela liberdade que gozei nesses escritos. Celso, meu coorientador, muito obrigada por acompanhar minha trajetória desde a graduação, por ter sempre me acolhido de forma tão amorosa e alegre, obrigada por sua existência linda e serena quando eu sou turbilhão. Victor Hugo, muito obrigada pelas indicações de leitura, pela generosa oferta de caminhos a serem seguidos, por sua ternura belíssima. Partilhar com vocês tantas questões me ajudou a me traduzir. Obrigada por terem lido as linhas que não escrevi e deflagrar cada letra faltante, me guiando por esse (re)conhecer tão profundo! Que sorte a minha em ter vocês!

De toda criança de quem fui professora, fui também aprendiz, fui também colega. A energia transformadora que a infância carrega é muitas vezes a minha força motriz. Ver as crianças curiosas, investigativas, dispostas, alegres, imaginando e criando, transforma meu cansaço em desejo de ensinar. Sou grata pelas tiradas bem humoradas que me fazem rir; pela forma carinhosa como me recebem; por serem interpretes entre si; pela maneira linda como se esforçam para me ajudar. Sou grata a todas as crianças, por me ensinarem algo novo todos os dias.

À espiritualidade que me guia, protege e guarda, muito obrigada!

Justo a mim coube ser eu.

Quino

RESUMO

Essa pesquisa reflete sobre as aulas de teatro da Escola Municipal Casa da Amizade, em turmas inclusivas do ensino fundamental I, através da minha experiência enquanto artista professora de teatro surda. Discorre sobre o desenvolvimento e aplicação das aulas de teatro acessíveis, abordagem metodológica de ensino que considera a inclusão de todos os corpos na perspectiva de entendimento dos processos de desenvolvimento cognitivos e social, amparada pelo princípio da indivisibilidade do corpo/mente, assim como dialoga com a metodologia do Corpo-testemunha, para estabelecer uma epistemologia do saber por meio do corpo. Essa dissertação trata da educação para crianças com Necessidades Educacionais Especiais, da ludicidade, dos jogos e da mediação sensível nas experiências da aula de teatro. O texto discute sobre o processo educacional acessível a todos os corpos, que respeita as particularidades cognitivas e expressivas individuais, e ainda analisa a aplicação de pesquisa prática nas aulas de teatro durante o ensino remoto.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Teatro; Educação inclusiva; Surdez; Jogos; Ensino fundamental.

ABSTRACT

This research reflects on the theater classes at Escola Municipal Casa da Amizade, in inclusive elementary school classes, through my experience as a deaf theater teacher and artist, in the development and application of accessible theater classes, methodological approach to teaching that considers the inclusion of all bodies in the perspective of understanding the processes of cognitive and social development, guided by the principle of indivisibility of body/mind. It addresses education for children with Specific Educational Needs, playfulness, games and sensitive mediation in theater class experiences. It encourages discussion about the educational process accessible to all bodies, which respects individual cognitive and expressive particularities, and also analyzes the application of practical research in theater classes during remote teaching.

KEYWORDS: Theater Teaching; Inclusive education; Deafness; Games; Elementary Education.

LISTA DE SIGLAS

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

EMCA – Escola Municipal Casa da Amizade

IBC – Instituto Benjamin Constant

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

INES – Instituto Nacional de Estudos da Surdez

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCD – Pessoa Com Deficiência

SMED – Secretaria Municipal de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Proposta de atividades	26
Quadro 2 – Quadro de conteúdos – 1º Ano.....	29
Quadro 3 – Quadro de conteúdos – 2º Ano.....	30
Quadro 4 – Quadro de conteúdos – 3º Ano.....	31
Quadro 5 – Quadro de conteúdos – 4º Ano.....	32
Quadro 6 – Quadro de conteúdos – 5º Ano.....	33

SUMÁRIO

INTRODUZINDO AS REGRAS DO JOGO	12
1	22
1.1	23
1.2	37
2	42
2.1	43
2.2	45
2.3	50
2.4	54
3	59
3.1	59
3.2	62
3.3	66
4	71
4.1	77
4.2	71
5	83
REFERÊNCIAS	86

INTRODUZINDO AS REGRAS DO JOGO

Nós, seres humanos, animais autodeclarados racionais, primatas em maior abundância na face da terra, mamíferos codependentes e seres sociais, estamos submetidos à regra basilar da natureza: nascer e morrer. E é entre esses dois eventos determinantes, e por estarmos inevitavelmente contidos neles, que manifestamos a nossa natureza humana. Natureza essa do movimento, da ascendência, das adaptações, natureza que nos conduz à autopreservação e à relação com os pares, que nos impulsiona ao infinito de atuações e nos dirige dentro de suas regras.

Para existir no processo de educação escolar, por muitos anos, a natureza humana foi submetida a um modo de atuar que não admitia a diversidade, embora, saibamos que um carvalho jamais será igual ao outro, nos foi exigido um encaixe normativo que se mostra sobrenatural.

A presença de Pessoas com Deficiência(s) - PCD ou com Necessidades Educacionais Especiais - NEE, em sala de aula regular é algo relativamente novo na educação brasileira. A Educação Especial se iniciou na Europa, a partir da educação de cegos pelo Instituto dos Jovens Cegos, criado por Valentin Haiiy, em Paris, e, é nesse modelo e para esse público que no Brasil, em 1854, é inaugurado o Instituto dos Meninos Cegos, que posteriormente é denominado Instituto Benjamin Constant - IBC. Nessa mesma formatação, foram fundados outros institutos voltados às demais condições não normativas: em 1856, a primeira escola para surdos, que hoje é o Instituto Nacional de Estudo da Surdez - INES; em 1932, o Instituto Pestalozzi; e no ano de 1956, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE.

Historicamente no Brasil, as pessoas com deficiência(s), fosse de ordem física ou mental, eram privadas da convivência com os demais, nos espaços escolares, nas atividades sociais e muitas vezes até no núcleo familiar. Era através desses institutos, associações ou centros especializados que tinham contato com a educação, fosse ela formal ou não. E por ser uma outra regra da natureza, a evolução, ainda que lentamente, começamos a estabelecer enquanto sociedade a garantia de trânsito livre e atuação social para todas as formas de existências humanas.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro 1948, considera em seu preâmbulo que “o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos

iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo” (UNICEF, 1948). Essa declaração trata dos direitos fundamentais à toda humanidade em suas diversas categorias: os direitos civis e políticos, os direitos sociais, culturais e econômicos, e é fundamental para salvaguardar a dignidade das pessoas com deficiência(s). Nos conduz a colocar a pessoa antes da deficiência, reconhecer seu lugar de humanidade, de indivíduo dotado de aptidões mentais, manifestado em corpo, com subjetividades e necessidades diferenciadas, mas, também potência criadora, força da natureza, membro da família humana.

Essa importante Declaração também salvaguarda o direito de aprender. Em seu Artigo 26 traz:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (UNICEF, 1948).

Compreender a humanidade que constitui a todos nós, se efetiva no entendimento de que somos atravessados pelas experiências, através dos nossos corpos. A escola é sem dúvidas um espaço fundamental para a instrumentalização e desenvolvimento das habilidades intelectuais, entretanto, não deve estar voltada exclusivamente para a instrução científico-escolar. E, além disso, as particularidades que caracterizam as pessoas com deficiência(s) ou necessidades especiais não podem ser barreiras para desfrutar do mundo transitar por ele, apreciá-lo, interferir e ser modificado por ele.

Na perspectiva de se desenvolver uma educação universal justa, igualitária e inclusiva, no ano de 1990, ocorre a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia. Nessa Conferência, é trazido o conceito de equidade e se reconhece o lugar da Educação Inclusiva:

ARTIGO 3

UNIVERSALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNICEF, 1990).

Ademais, são estabelecidos os critérios fundamentais para a promoção da educação para todos, são trazidas as necessidades: do compromisso e da vontade política dos governos; da transferência de recursos financeiros para o setor educacional; das políticas de apoio aos excluídos desse processo; da formação, do reconhecimento e valorização dos profissionais da educação. Institui apoio financeiro internacional para os países mais pobres, reconhece a potência dos impactos econômicos e sociais decorrentes dos processos educacionais e estabelece a educação como compromisso de todos os povos.

Os processos de aquisição do conhecimento estão fortemente relacionados às condições econômicas e sociais: a fome; a pobreza; a violência são limitadores cruéis dos avanços cognitivos e intelectuais. Mas, também o são o preconceito e o isolamento social. A Educação, portanto, torna-se um compromisso governamental dos países membros da Organização das Nações Unidas para com seus cidadãos, perante o mundo. É um compromisso político, que se inicia na oferta de condições básicas para uma vida digna.

A Declaração de Salamanca, sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais de 1994, acredita e proclama que:

toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades (SALAMANCA, 1994, p.2).

Essa Declaração reconhece a criança enquanto indivíduo, compreende e acolhe seu corpo, sua descendência, seus trejeitos, seu passado e presente. Aceitando que ela é íntegra, coloca em foco a possibilidade de convivência e produção intelectual compartilhada entre corpos diversos. E segue: aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, reconhecendo, assim, a criança com Necessidades Educativas Especiais autora das transformações sociais, tal qual a criança típica, pois as compreende equivalentes. Dessa forma traz a discussão do conceito de inclusão escolar e demanda que os governos “adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.” (SALAMANCA, 1994, p. 2).

Entretanto, mais que matricular crianças nas escolas, incluir pessoas em determinados seguimentos sociais, exige compreender os aspectos que levaram a exclusão. É preciso nos

atentarmos às dinâmicas políticas e econômicas, que levam as pessoas com deficiência(s) e necessidades educacionais especiais à exclusão, não só educacional, mas, também social. Garcia (2004), discute essa questão em sua obra: *Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira*, em que declara:

[...] Não concebo inclusão dentro de parâmetros técnicos, como ação praticada a partir de regras pré-estabelecidas, nem como inserção de alguém em algum lugar, ou como rede de suportes que apoiam um sujeito ou grupo. Trabalho com um entendimento de inclusão como relação travada em contexto histórico-social, por sujeitos sociais. Nesta compreensão, significa ser uma prática complexa e contraditória, com sentido de luta, de embate, que convive necessariamente com seu contrário, mas que se estabelece na direção de superar práticas sociais baseadas na desigualdade, embora sem garantias, pois, como afirma Oliveira (1999, p. 55), “mesmo quando tenta integrar [ou incluir], a sociedade capitalista exclui” (GARCIA, 2004, p. 42).

O Brasil figura entre os países que acolheram o compromisso internacional para com a educação. Em termos legislativos, estamos dotados de documentos para orientar e garantir a permanência de todas as crianças na educação regular, assim como nos encontramos salvaguardados legalmente para uma educação que respeite a arte, a cultura e identidade do nosso povo. Entretanto, a prática da educação inclusiva no Brasil ainda requer grandes investimentos políticos e sociais, e paramentar de conhecimentos os indivíduos para saberem de si, é uma micropolítica viável às escolas a ser praticada diariamente no intuito de se cumprir a lei e garantir a inclusão de todas as pessoas na sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394/1996 – LDB (BRASIL, 1996) torna o ensino das artes componente curricular obrigatório, e o faz na perspectiva de promover o desenvolvimento cultural do aluno. Isso posto, o ensino das artes se distancia do ensino da técnica e se aproxima da experiência estética/sensível. O artigo 59 da LDB preconiza que os sistemas de ensino devem “assegurar aos alunos currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades, oportunidades educacionais apropriadas” (BRASIL, 1996), reforçando em termos legais a obrigatoriedade da Educação Inclusiva.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 – PCNs (BRASIL, 1997), por sua vez, vão além, e tornam o ensino da Arte obrigatório na educação básica, assim como reconhece a epistemologia de cada uma das disciplinas de Arte, as assumindo autônomas e diversas entre si, reconhecendo o potencial de cada uma das linguagens das artes, para a formação estrutural da criança.

A cidade de Salvador conta, desde o ano de 2017, com os Referenciais Curriculares de

Arte para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Salvador (SALVADOR, 2017). Este documento balizador é fruto de uma construção colaborativa/coletiva entre docentes da rede municipal de ensino de Salvador, docentes da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e estudantes dos Programas de Pós-Graduação das áreas de Artes da UFBA.

A construção desse documento foi pautada no reconhecimento da realidade dos discentes da rede municipal de educação de Salvador; na afirmação positiva da formação étnica/racial da sociedade baiana; no entendimento e valorização da cultura africana e indígena; na pluralidade de saberes e manifestações; nas tecnologias e seus usos; no entendimento das questões da contemporaneidade e ato contínuo no respeito aos corpos infantis e suas afetações. Além disso, traz princípios da orientação curricular, o entendimento dos processos da aprendizagem global, interdisciplinar e inteira, reconhece a importância das diversas forças que atuam sobre o indivíduo e sua aprendizagem. Possibilita o/a artista professor/a de teatro utilizar tanto da apreciação quanto da produção artística, intercambiando entre ação e fruição em seus 5 eixos temáticos: leituras de si e do mundo: arte como construção de identidades; arte como ponto de encontro da diversidade e das culturas identitárias; culturas populares e suas configurações na contemporaneidade em arte; pesquisas, tecnologias e; inovações artísticas e processos de criação em arte como processos de aprendizagem.

Essa dimensão político-pedagógica localizada na ação docente dos professores da rede municipal é a força motriz para o nosso esforço coletivo de elaboração de um caderno referencial para construção curricular do Ensino de Arte em Salvador. Posicionar este campo do conhecimento como componente curricular requer o esforço de uma organização epistemológica e metodológica que se revela a partir da delimitação precisa dos objetivos de aprendizagem de saberes, que constituirão o percurso de ensino-aprendizagem a ser experienciado pelos sujeitos da ação - estudantes e professores da Rede Municipal de Educação. Esta proposta intitulada *Referenciais Curriculares de Arte Para o Ensino Fundamental da Rede Municipal De Salvador* leva em consideração os caminhos e os caminhantes do processo de inserção das linguagens artísticas no ambiente escolar e por isso faz uma menção clara aos Marcos de Aprendizagem, documento elaborado em 2008, que até o momento vem orientando o desenvolvimento das atividades pedagógicas do professor da rede.” (SALVADOR, 2017, p 14 e 15).

Embora não haja nesse documento clara referência à educação de crianças com deficiência(s), é possível nele se respaldar para sustentar que aulas de teatro acessíveis são aulas inclusivas, que oferecem condições para que todas as crianças tenham a possibilidade de aprender e manifestar-se dentro das suas estratégias corporais e linguísticas, assim como de acessar outras interpretações, pois, o que se refere à identidade, se refere à existência indissociável do corpo-mente, assumindo as microdiversidades que nos faz indivíduos.

A relação sujeito-arte é um bom exemplo para que se compreenda a impossibilidade de segmentar a relação homem-conhecimento, pois ao propor representar graficamente, dançar, tocar e/ou dramatizar, o corpo nos mostra ausência de fronteiras rígidas, de limites geográficos que separem pensar e fazer, teoria e prática, corpo e mente, pois está tudo ali ocorrendo simultaneamente, orquestrando movimentos ininterruptos de aprendizagem que dão conta de revelar o caráter múltiplo e complexo da experiência humana. Assim, se o corpo já se apresenta contrário a uma lógica disciplinar, argumentamos que os engendramentos de uma proposição curricular devam se atrever a ir além do que está posto e, nesse sentido, se apresentar como um exercício inicial de interdisciplinaridade, contextualização e transposição didática (SALVADOR, 2017, p. 17).

Compreender e sustentar, na prática, o cumprimento desses documentos é o caminho para uma sociedade menos desigual, na qual a diversidade seja força motriz para a vida, a criação e a plenitude dos indivíduos. O problema aqui apresentado, é a necessidade de se fazer uma aula de teatro que seja acessível a todos os corpos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, sejam eles típicos ou atípicos. Acredita-se que o estabelecimento, na prática da sala de aula, de outras formas de acesso aos conteúdos inerentes à disciplina de teatro, a partir da construção de um espaço plural, onde os/as educandos/as e a professora possam ressignificar sua existência e dos seus pares no mundo, suas estratégias de comunicação e alcancem a desejada autonomia.

O objetivo principal nessa pesquisa é fomentar a reflexão sobre os processos de desenvolvimento social e intelectual das crianças, em turmas inclusivas, a partir das aulas de teatro acessíveis com professora surda, e as repercussões nas condições da nossa existência e na dinâmica da sala de aula. Como objetivos secundários, pretende realizar atividades acessíveis de teatro que abarquem todas as crianças, bem como observar os sucessos e entraves advindos desse processo.

Essa pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Casa da Amizade - EMCA, uma das unidades escolares em que atuo, enquanto professora de teatro, na rede municipal de ensino da cidade de Salvador.

A escolha dessa unidade se deu, pela concentração de aspectos importantes, tais quais: a escola se destaca enquanto unidade escolar inclusiva, tendo um número significativo de crianças com especificidades educacionais matriculadas; dispõe de sala de recursos multifuncionais; possui sala de artes, o que me proporciona algum conforto auditivo, e Auxiliar de Desenvolvimento Infantil – ADI, que intermedia a minha comunicação oral/fonoarticulada com as crianças com dificuldade de fala, tornando viável a compreensão do que elas dizem.

É importante salientar que a pesquisa pretendida observaria as aulas e a aplicação de atividades de teatro acessíveis na turma de teatro 5º ano do ensino fundamental I para o

cumprimento do projeto interdisciplinar da escola, que costuma desenvolver ações que atravessam todas as turmas, entretanto a pandemia da COVID-19 impossibilitou a manutenção das aulas na modalidade presencial.

A modalidade remota, solução adotada pelos órgãos competentes diante do cenário pandêmico, suscitou questões importantes e mostrou-se pouco eficaz na coleta dos dados pretendidos, conduzindo-me a uma reflexão sobre o desenvolvimento cognitivo infantil, minha prática enquanto artista professora surda e as estratégias possíveis de serem utilizadas nas aulas de teatro acessíveis.

Ainda que tenhamos avançado significativamente no setor legislativo, o que se vê no Brasil sobre inclusão social ainda é incipiente: não existe estrutura para a acessibilidade em todos os edifícios públicos; as tecnologias assistivas são caríssimas; a representatividade, principalmente para os infantes, é baixíssima e quase sempre associada a um histórico de grande sofrimento; o desconhecimento, a ignorância acerca de como se portar frente à Pessoa Com Deficiência, dentre outros entraves, são claras demonstrações de que a aplicabilidade da lei está aquém das demandas sociais.

Esse trabalho coloca luz sobre uma metodologia de aulas de teatro acessível a todos os indivíduos, o que traz todas as crianças para a educação inclusiva, e também desenvolve argumentos teóricos e filosóficos, que fundamentam sua prática, salientando o importante papel das aulas de teatro para construir uma nova ordem social.

Das muitas identidades que me constituem: mulher negra, nordestina; assalariada; artista; professora; etc.; a surdez, deficiência com a qual convivo desde muito jovem, e que eu acreditava manejar com alguma habilidade, para o cumprimento das minhas obrigações laborais, no contexto da pandemia, se mostrou uma condição de grande vulnerabilidade. A distância física e o uso de máscaras, foram impeditivos para a prática do diálogo. O uso das tecnologias digitais trouxe algumas soluções para a comunicação com adultos alfabetizados, através do uso de e-mails e de mensagens de texto, porém criou novos obstáculos, visto que é grande a dificuldade de entender o que se diz em reuniões e/ou aulas nas salas de aula virtuais, acarretando perda do conteúdo e enorme cansaço físico/mental.

Ao fazer a análise contextual do percurso escolar das crianças com quem ensino/aprendo entre os anos de 2021 e 2022, não posso me distanciar da experiência de estar inserida num contexto inédito, e extremamente desfavorável às populações socialmente minorizadas, com repercussões importantes em minha dinâmica. A densa descrição que faço desse caminho está

atravessada por valores e vivências pessoais, pois a forma como o sistema capitalista opera para solucionar as demandas são desfavoráveis para corpos como o meu.

O próprio processo me conduz a testemunhar e atuar sobre os fatos que surgem na dinâmica de refletir de imediato sobre o conflito vivido, de exteriorizar as repercussões internas. Sou Corpo-testemunha dessa pesquisa, atravessada intimamente pela experiência de existir, artista, professora surda e, essa qualidade me conduz a agir de forma a desenvolver uma lógica própria para o uso de métodos, também inédita, para sobreviver e produzir nesse recorte temporal. Soares (2017) adota o conceito de Corpo-testemunha enquanto abordagem metodológica, considera essa uma forma de lidar com o fenômeno.

Se compreendermos a subjetividade da experiência do pesquisador como uma objetividade específica no campo de pesquisa das artes cênicas (Soares, 2010), podemos construir outras relações com a cultura textual científica, sem refutar a possibilidade de introduzir uma metodologia do saber por meio do corpo, entendendo-o como testemunha de uma experiência sensível. Não se trata de refutar os métodos das ciências humanas e sociais, mas observar que o fenômeno do gesto, enquanto dado de uma cultura imaterial, nos suscita uma postura epistemológica mais sensível à natureza das artes cênicas (SOARES, 2017, p. 14).

Na perspectiva do ensino das artes através de aulas acessíveis é preciso considerar as percepções autênticas dos indivíduos envolvidos no processo. As expressões das/os estudantes são o motor para o desenvolvimento desse trabalho, e reconhecê-las passa obrigatoriamente por lhes compreender também Corpos-testemunha desse processo de ensino/aprendizagem.

Certamente, o que apreendemos como uma possibilidade de abordagem metodológica do gesto advém, sobretudo, do argumento de perceber e dar inteligibilidade às memórias que estão registradas no corpo do ator/bailarino. Nesse sentido, seguindo os rastros dessa abordagem é possível sugerir o corpo como testemunha sensível, isso quer dizer que o corpo presta um depoimento, ao passo que também indica a existência de algo. Entender o corpo como testemunha da experiência sensível do sujeito seria não apenas uma abordagem metodológica, mas a construção de uma epistemologia do saber por meio do corpo, necessária para as artes cênicas. Tal conhecimento situa o pensamento e a linguagem como faculdades do sujeito, e ao considerar sua constante transformação convém falar em construção do pensamento e da linguagem no corpo e por meio dele. Assim, podemos superar a dicotomia clássica entre o sujeito e o objeto de pesquisa, reconhecendo o corpo, e toda sorte de criação e expressão artística que ele ativa, distinto da noção clássica de objeto científico (SOARES, 2017, p. 6-7).

Os capítulos que se seguem estabelecem essa pesquisa na dinâmica do aprender teórico e prático sobre teatro, recortam esse processo no tempo atual de tentativa e erro e, por isso, as brincadeiras nomeiam esses escritos. Brincar é aprender, brincar é colocar o corpo emparedado a serviço da liberdade criativa, possibilita refletir sob um viés mais lúdico e natural.

O capítulo 1 é intitulado: *O ensino remoto e as estratégias acessíveis*. Nele busco trazer o momento histórico social em que essa pesquisa foi realizada; as especificidades que

constituem o processo educacional e os entraves advindos das condutas adotadas pelo poder público. Divido-o em dois subcapítulos: *Brincar de estátua: Política pública na contramão da educação inclusiva*, que evidencia a fragilidade das populações socialmente minorizadas, diante da pandemia global, e nos convoca a parar para refletir sobre as estratégias adotadas; *Cabo de guerra: o real e o ideal tensionados*, onde procuro mostrar os pontos de tensão entre as estratégias verticalizadas do poder público e a realidade do que é construir uma aula de teatro.

No capítulo *Observando Processos Cognitivos* faço conexões entre as teorias que compreendem o desenvolvimento cognitivo e sua aplicabilidade prática. Subdivido-os em *Quebra cabeça: encaixando as peças para a produção do conhecimento*, onde contextualizo as teorias da aprendizagem e percepção, relacionando-as com as minhas aulas de teatro; *O que é, o que é? Contextualizando imaginação e criatividade*, no qual levanto os percursos teóricos da imaginação e da criatividade infantil e os relaciono ao cotidiano do teatro educação; *Escravo de Jó: empatia e respeito como motor da experiência pedagógica*, quando visito a teoria de uma educação Freiriana, para expor o meu percurso pedagógico; e *Par ou ímpar? A construção individual pelo coletivo*, onde reflito sobre as relações sociais para uma aula acessível.

No capítulo 3, *Reflexões a partir da interface Ludicidade e a Liberdade*, procuro dar enfoque nas estratégias que tornam possível a aplicabilidade de uma aula de teatro acessível, considero os recursos que a pedagogia do teatro dispõe e os relaciono com as experiências que tenho vivenciado na educação municipal. Segue dividido em: *Brincar de faz de conta: a organização da realidade*, onde procuro situar o jogo no contexto da formação social, os avanços cognitivos advindos da prática de brincar e a construção dos sentidos de real e imaginário; *Era uma vez... o faz de conta e a liberdade que existem na essência do jogo*, quando falo do amadurecimento mental proporcionado por essa antiga prática lúdica e das importantes repercussões nas séries iniciais do ensino fundamental I; e *O jogo da vida: a construção do discurso cênico*, que trato dos jogos improvisacionais e a sua excelência para a construção das aulas de teatro.

No capítulo 4, *Tarefa de casa: ensaiando a Análise de Dados*, é onde descrevo e reflito sobre as estratégias utilizadas para desenvolver a aula acessível e sobre o entendimento social e legal acerca das diversidades dos corpos, o que subscrevo dois capítulos: *Jogo de xadrez: as estratégias para fazer aulas acessíveis de teatro* e *Campo minado: caminhos legais para a inclusão*.

As considerações finais estão no capítulo 5, *Guardando os brinquedos* (para aqueles que virão), onde reflito acerca dos resultados observados durante a pesquisa, seus entraves e

facilitadores.

1 O ENSINO REMOTO E AS ESTRATÉGIAS ACESSÍVEIS

Tradicionalmente, a educação básica acontece na modalidade presencial. As atividades pedagógicas ocorrem nos espaços destinados ao aprendizado, seja nas salas de aula ou de recursos multifuncionais, seja nas modalidades domésticas, a exemplo da classe hospitalar, onde o/a professor/a interage diretamente com as crianças, com os recursos pedagógicos que lhes auxiliam na docência no aqui e agora, lado a lado. O processo de educação se constitui na interação com os pares, na relação da/do educanda/o com o/a educador/a e nas dinâmicas das trocas sociais.

O ensino remoto se deu como uma estratégia pontual e emergencial, conforme orientação do MEC - Ministério da Educação. Essa estratégia de ensino foi adotada para substituir a presença física das/os professoras/es no processo educacional durante o recorte pandêmico. Se configurou na perspectiva da adaptação do modelo de ensino presencial para a distância, e não na construção de uma nova forma de ofertar educação. A orientação do MEC, no parecer publicado em 1º de junho de 2020 para o período da pandemia, no que se refere ao ensino fundamental I considerou:

Nesta etapa, existem dificuldades para acompanhar atividades on-line uma vez que as crianças do primeiro ciclo encontram-se em fase de alfabetização formal, sendo necessária supervisão de adulto para realização de atividades. No entanto, pode haver possibilidades de atividades pedagógicas não presenciais com as crianças desta etapa da educação básica, mesmo considerando a situação mais complexa nos anos iniciais. Aqui, as atividades devem ser mais estruturadas, para que se atinja a aquisição das habilidades básicas do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2020, p.11).

Para analisar os impactos que as estratégias adotadas pelo poder público ocasionaram nas aulas de teatro, e pensar formas de apresentar os conteúdos pedagógicos de maneira inclusiva, observei os documentos nacionais e internacionais que balizam a educação, assim como outras publicações que traziam o recorte da pandemia. *A cruel pedagogia do vírus* de Boaventura de Sousa Santos (2020) dialoga com os fatores sociais trazendo importantes esclarecimentos acerca do isolamento social e suas repercussões. Nesse sentido, eu organizei o presente capítulo em duas partes: na primeira, abordo como a política pública está na contramão da educação inclusiva, evidenciando a fragilidade das populações socialmente minorizadas diante da pandemia global e refletindo sobre possíveis estratégias. Na segunda parte, procuro mostrar os pontos de tensão entre as estratégias verticalizadas do poder público e a realidade com a qual me deparo ao construir uma aula de teatro.

1.1 Brincar de Estátua: Política Pública na Contramão da Educação Inclusiva

Todos correm, pulam, andam e ao ouvir o comando (ESTÁTUA), todos param. Agora ninguém pode se mexer. Exceto o líder, aquele que vai de um por um lhes incitando o movimento que os tira do jogo. É assim que se brinca de estátua. O movimento é cortado abruptamente. A inércia se torna uma resistência desejada. Porém nem sempre é possível manter-se parado, o nariz coça, o suor escorre bem próximo do olho, uma piada convida ao riso, a energia é incontrolável!

ESTÁTUA!

Essa brincadeira tão antiga, e ainda muito utilizada, serve para trabalhar a atenção auditiva. É preciso estar atento para ouvir o comando. Ter controle corporal e equilíbrio. É preciso manter-se imóvel mesmo diante das provocações. Percepção espacial, é preciso se movimentar sem se machucar ou machucar os colegas.

A vida também brinca de estátua: no correr do dia um tropeço e é preciso parar; no fluxo do tempo, do tempo da globalização, a COVID chega e é preciso parar. E parado é preciso ter atenção auditiva (com o inconveniente de todos estarem usando máscara). É preciso o controle do corpo e equilíbrio mental para manter-se vivo. É preciso noção de espaço para sobreviver ao isolamento social.

Agora ninguém pode se mexer, ESTÁTUA!

Em razão da pandemia do Coronavírus, cujo surto de contaminação se iniciou em dezembro de 2019, na China, e começou a se proliferar no Brasil entre os meses de fevereiro e março de 2020, foi necessário o isolamento social e, ato contínuo, o fechamento das unidades de ensino públicas e privadas em todos os níveis, conduzindo a educação para a modalidade remota. A prefeitura de Salvador expediu decreto suspendendo as atividades não essenciais a partir do dia 18 de março de 2022. A urgente necessidade de viabilizar uma forma de continuar oferecendo educação escolar-formal, expôs ainda mais a vulnerabilidade social em que vivem muitas das crianças matriculadas na rede municipal de ensino da capital baiana.

No campo da educação inclusiva, os impactos advindos do isolamento social serão observados principalmente a longo prazo, porém o choque da interrupção da rotina, a ausência de contato físico e a permanência no espaço doméstico durante todas as atividades escolares, impactaram imediata e profundamente todos os envolvidos nesse processo (SOUSA, 2020). É sabido que a pandemia causou grande e negativo impacto econômico na maioria das famílias

brasileiras. “Qualquer quarentena é sempre discriminatória” (SANTOS, 2020, p. 15), e os grupos minorizados socialmente são os alvos mais rapidamente atingidos. Santos (2020) elenca alguns grupos sociais para os quais realizar a quarentena é ainda mais difícil. Nesses grupos estão inseridas as mães e avós, responsáveis pelas crianças matriculadas na rede de ensino municipal de Salvador. E, portanto, é preciso considerar as novas configurações adquiridas no lar, onde se deu a educação remota, para minimamente compreender os seus impactos nas crianças.

As mulheres. A quarentena será particularmente difícil para as mulheres e, nalguns casos, pode mesmo ser perigosa. As mulheres são consideradas «as cuidadoras do mundo», dominam na prestação de cuidados dentro e fora das famílias. Dominam em profissões como enfermagem ou assistência social, que estarão na linha da frente da prestação de cuidados a doentes e idosos dentro e fora das instituições. Não se podem defender com uma quarentena para poderem garantir a quarentena de outros. São elas também que continuam a ter a seu cargo, exclusiva ou majoritariamente, o cuidado das famílias. Poderia imaginar se que, havendo mais braços em casa durante a quarentena, as tarefas poderiam ser mais distribuídas. Suspeito que assim não será em face do machismo que impera e quiçá se reforça em momentos de crise e de confinamento familiar. Com as crianças e outros familiares em casa durante 24 horas, o stress será maior e certamente recairá mais nas mulheres. O aumento do número de divórcios em algumas cidades chinesas durante a quarentena pode ser um indicador do que acabo de dizer. Por outro lado, é sabido que a violência contra as mulheres tende a aumentar em tempos de guerra e de crise – e tem vindo a aumentar agora. Uma boa parte dessa violência ocorre no espaço doméstico. O confinamento das famílias em espaços exíguos e sem saída pode oferecer mais oportunidades para o exercício da violência contra as mulheres. (SANTOS, 2020, p. 15-16).

Aqueles cujos recursos financeiros vinham de trabalhos informais, do comércio ambulante ou da prestação de serviços não essenciais, foram imediatamente atingidos pelas medidas preventivas à contaminação que preconizavam o isolamento social. Sobre os grupos de trabalhadoras/es, que em sua maioria abrange as mães, os pais e demais responsáveis pelas crianças, Santos (2020) nos diz:

Os trabalhadores precários, informais, ditos autónomos. Depois de quarenta anos de ataque aos direitos dos trabalhadores em todo o mundo por parte das políticas neoliberais, este grupo de trabalhadores é globalmente dominante, ainda que sejam muito significativas as diferenças de país para país. O que significará a quarentena para estes trabalhadores, que tendem a ser os mais rapidamente despedidos sempre que há uma crise económica? O sector de serviços, onde abundam, será uma das áreas mais afectadas pela quarentena. (SANTOS, 2020, p. 16)

E mais adiante referencia

Os trabalhadores da rua. Os trabalhadores da rua são um grupo específico dos trabalhadores precários. Os vendedores ambulantes, para quem o «negócio», isto é, a subsistência, depende exclusivamente da rua, de quem nela passa e da sua decisão, sempre imprevisível para o vendedor, de parar e comprar alguma coisa. Há muito tempo que os vendedores vivem em quarentena na rua, mas na rua com gente. O impedimento de trabalhar para os que vendem nos mercados informais das grandes urbes significa que potencialmente milhões de pessoas não terão dinheiro sequer para acorrer às unidades de saúde se caírem doentes ou para comprar desinfetante para as

mãos e sabão. Quem tem fome não pode ter a veleidade de comprar sabão e água a preços que começam a sofrer o peso da especulação (SANTOS, 2020, p. 17).

É inegável que as políticas públicas do governo brasileiro não priorizaram a vida, tão pouco a proteção aos mais vulneráveis. O negacionismo frente a pandemia, que regia as ações no âmbito do governo federal, atrasou o início da vacinação, incentivou o uso de medicamentos cientificamente ineficazes para debelar o vírus e dificultou o acesso à informação, resultando na rápida proliferação do vírus e, conseqüentemente, na morte de mais de meio milhão de pessoas.

A condição social e econômica da maior parte da população brasileira provocou uma ampla discussão e debate público sobre a urgência de implementação de um auxílio governamental aos brasileiros em situações de vulnerabilidade. Entretanto, a política emergencial implementada pelo governo brasileiro demonstrou-se frágil por diversos fatores: i) não considerar as mais diversas camadas da vulnerabilidade como a psicológica (frustração, ansiedade, baixa autoestima, insegurança existencial, medo), espacial (baseada na impossibilidade de viver o distanciamento social pela estrutura das habitações populares), informacional (dificuldade de acessar a informação e regularizar a documentação necessária); ii) não desburocratizar sistemas de acesso à informação ou não estabelecer parcerias locais, municipais e estaduais eficientes na distribuição dos recursos; iii) não compreender a política emergencial como ação humanitária, mas, sobretudo, como plataforma eleitoral. (OLIVEIRA. et al, 2020, p. 09).

Ainda sobre as exclusões sociais, mais fortemente evidenciadas na pandemia, não posso deixar de citar as condições as quais as pessoas com deficiência estão submetidas.

Os deficientes. Têm sido vítimas de outra forma de dominação, além do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado: o capacitismo. Trata-se da forma como a sociedade os discrimina, não lhes reconhecendo as suas necessidades especiais, não lhes facilitando acesso à mobilidade e às condições que lhes permitiriam desfrutar da sociedade como qualquer outra pessoa. De algum modo, as limitações que a sociedade lhes impõe fazem com que se sintam a viver em quarentena permanente. Como viverão a nova quarentena, sobretudo quando dependem de quem tem de violar a quarentena para lhes prestar alguma ajuda? Como já há muito se habituaram a viver em condições de algum confinamento, sentir-se-ão agora mais livres que os «não-deficientes» ou mais iguais a eles? Verão tristemente na nova quarentena alguma justiça social? (SANTOS, 2020, p. 20)

A construção de políticas públicas, para a contenção e erradicação das pandemias e demais crises sanitárias, precisam ser pensadas na perspectiva de universalizar acesso à informação, saúde, educação, saneamento básico, alimentação e moradia de qualidades. Porém, o que se viu no Brasil, foi uma tentativa de minimizar os impactos econômicos, de manter o funcionamento social no modelo da desigualdade. Assim também o fez a prefeitura de Salvador. Nesse sentido, a gestão municipal não agiu na perspectiva de estruturar a educação pública para a nova realidade, apenas passou a entregar cestas básicas em substituição à merenda escolar para as famílias das crianças matriculadas em sua Rede Municipal de Ensino.

O que se nota, frente a essa realidade, é que as famílias com menores condições financeiras para realizar o isolamento social também tiveram precarizadas as condições educacionais de seus filhos e filhas. Enquanto as crianças, cujo poder aquisitivo de seus cuidadores permitiram a continuação da educação escolar de maneira remota, através da reestruturação do sistema educacional, pautado no uso de tecnologias digitais, a escola pública, que era o espaço de convivência e de socialização, nesse momento, passou a ser um espaço de garantia do alimento mínimo para sobrevivência.

Numa tentativa de assegurar a manutenção do direito de aprender, a equipe profissional da EMCA desenvolvia atividades impressas para serem levadas pelas famílias dos educandos para casa junto com as cestas básicas. Pretendia-se que as crianças realizassem as atividades em casa, e que essas fossem devolvidas para a escola no momento em que as famílias fizessem a retirada da cesta básica seguinte.

Considerando o planejamento pedagógico que regeria as minhas aulas de teatro no ano de 2020, intitulado “Festas populares da Bahia: história e cultura em cores”, as atividades de teatro desenvolvidas orbitavam essa temática de forma lúdica, simples e bastante visual. Optei por atividades que não demandassem uso de ferramentas elaboradas, pois considerei que nem todas as crianças tinham em casa acesso e/ou dinheiro para adquiri-las, podendo contar apenas com o material que as crianças receberam da prefeitura no início do ano letivo: caneta, lápis, uma caixa de lápis de cor, borracha e caderno. Evitei também pedir que fizessem coleta de itens para reciclagem, já que havia um grande temor com relação a possível contaminação advinda do contato com embalagens, sacos plásticos e demais objetos, e eu não tinha meios de garantir a correta higienização destes.

Foi imprescindível levar em consideração: o sofrimento físico e emocional das crianças advindos do isolamento social; a quebra na rotina dos encontros sociais ocasionada pela ausência da convivência escolar; o desconforto de estudar e brincar apenas no espaço da casa; as possíveis distrações domésticas; o adoecimento e morte que se fizeram frequentes no cotidiano de todos nós. Além da atividade impressa, numa tentativa de orientar o aprendizado na modalidade a distância, foram criados grupos de WhatsApp para todas as turmas.

Somente no final do ano letivo de 2020 a prefeitura de Salvador anunciou um plano de ação para a educação no contexto da pandemia. A implementação de um ciclo emergencial de aprendizagens chamado Continuum Curricular 2020/2021. Esse plano desconsiderou todo o trabalho realizado por nós, professoras/es, durante o ano letivo de 2020, anulando-o, e pretendia reparar os danos ocasionado pelo afastamento da sala de aula, ao passo que seguiria com os conteúdos do ano corrente 2021.

O referido continuum curricular terá carga horária total de 1.600 horas. Desse total, 108 horas foram cumpridas entre fevereiro e março de 2020, restando 1.492 horas que serão distribuídas em 04 (quatro) unidades didáticas, conforme calendário escolar a ser publicado, e organizadas na proposta curricular de cada segmento conforme Anexo II. As escolas com oferta de tempo integral deverão seguir a proposta curricular funcionando em tempo parcial. As 108 horas supracitadas serão consideradas para o tempo parcial e integral (SALVADOR, 2021, p. 30).

Não houve meios de se produzir um projeto pedagógico de ensino próprio da escola, como nos outros anos. A autonomia do/a professor/a foi reduzida em detrimento de um programa que colocava todas as crianças no mesmo nível de desenvolvimento, como se o tempo e as vias de adaptação dos indivíduos fossem padronizados.

Considerando a necessidade de reorientação pedagógica e a reorganização do calendário escolar da rede para a garantia do direito à aprendizagem, a continuidade do ano letivo de 2020 ocorrerá por meio da implementação do calendário escolar no continuum curricular 2020/2021, composto por um ciclo emergencial de aprendizagens de dois anos escolares, que visa à integralização do ano letivo de 2020 reprogramado para ocorrer juntamente com o ano letivo de 2021, com acréscimo de carga horária e dias letivos, visando proporcionar ao(à) aluno(a) a recuperação do tempo e das aprendizagens do ano letivo afetado pelo estado de calamidade (SALVADOR, 2021, p. 30).

O Continuum Curricular 2020/2021 oferecia aulas na TV aberta, cadernos de atividades, desenvolvidos a partir dos conteúdos pedagógicos das aulas, e nós professoras/es, deveríamos selecionar/produzir atividades, fazer orientação pedagógica e acompanhar a criança no grupo de WhatsApp.

d) O Quadro 03 apresenta as propostas de atividades a serem realizadas nas horas aulas não presenciais, considerando as diversas possibilidades da escola e dos alunos. Para o período de adaptação ao ensino remoto deverão ser realizadas as horas aulas diárias de atividades de Orientação didático-pedagógicas de acordo com o mínimo de cada componente curricular, conforme descrito no quadro exemplificado no Anexo II – C. (SALVADOR, 2021a, p. 30).

QUADRO 1 – Proposta de atividades

Quadro 03 – Rotinas pedagógicas não presenciais.

Rotinas pedagógicas	Como realizar	Acompanhamento (SMA)
Orientação didático pedagógica	Elaboração do plano de aula com a descrição detalhada do processo de orientação para os alunos sobre conteúdos, elemento curricular, objeto de aprendizagem e atividades pedagógicas.	Registro por turma na lista de atividades realizadas. Registro por aluno do cômputo das atividades entregues e devolvidas.
Atividades relacionados às aulas da TV	Elaborar atividades com base nas aulas da TV contendo de 02 (duas) até 10 (dez) questões ou utilizar as atividades disponibilizadas no site da SMED. *Os professores poderão elaborar conjuntamente um Bloco de Atividades contendo até 05 (cinco) páginas para cada programa da Regularização de	Controle de participação de acordo com as atividades associadas às aulas de TV que serão sistematizadas no SMA - Anexo V. Lançamento no SMA do desempenho por aluno das atividades associada às aulas na TV com base na correção feita pelo professor

	Fluxo, até 10 (dez) páginas para cada ano de escolarização dos Anos Iniciais/Finais, até 15 (quinze) páginas para cada TAP da EJA.	
Aulas na TV	Informar no roteiro de estudos a programação das aulas disponibilizada pela SMED e correlacionar aos Blocos de Atividades propostos de acordo com as aulas exibidas nos canais de TV.	
Blocos de Atividades	Elaboração e correção pelos(as) professores(as), de acordo com o ano de escolarização, relacionados aos assuntos abordados em aula do próprio professor.	Processo de registro da entrega e devolução dos Blocos de Atividades computados junto às demais atividades elaboradas pela Escola para os alunos realizarem nas horas/aulas não presenciais.
Realização de experimentos de ciências	Selecionar e indicar experimentos de fácil realização que possam ser realizados pelos alunos junto com suas famílias.	Registro escrito das observações realizadas. Inserção da quantidade de experimentos realizados no SMA.
Atividades complementares	Orientar para a realização de pesquisas diversas; elaboração de resumos, resenhas livros, filmes etc.; relatório de experimentos; reescritas de	Registro no SMA das atividades orientadas pelo(a) professor(a) realizadas pelos(as) alunos(as) com o intuito de consolidar as aprendizagens nas horas/aula
	textos; confecção de jogos e/ou brinquedos com materiais reutilizáveis; desenhos e pinturas utilizando alguma técnica específica; estudo dirigido; roteiros para a família e estudantes – com orientações de cuidados e atividades que serão realizadas; sequência didática, <i>podcasts</i> , <i>gameificação</i> .	não presenciais.

FONTE: Rotinas pedagógicas não presenciais SALVADOR, 2021a, pp. 36-38

Nesse contexto acessávamos as aulas junto com as crianças. Não havia nenhum contato anterior com o conteúdo que seria abordado, apenas uma escala que indicava, dias antes, qual o horário das aulas e que tema seria abordado. Muitas vezes as aulas eram reprisadas. No horário das aulas de Artes não havia separação por disciplina, conforme indica a lei e é trazido no próprio documento, como demonstrado abaixo.

QUADRO 2 – Quadro de conteúdos – 1º Ano – ARTE

QT.	LINGUAGEM/EIXO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
31	TEATRO: - EIXO 1 - LEITURAS DE SI E DO MUNDO: ARTE COMO CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES.	T01-Experienciar perspectivas do corpo por meio da prática teatral, compreendendo as noções do ser-sensível, da percepção cognitiva, com enfoque nos seguintes saberes: tempo, espaço, lateralidade, ritmo, movimento, etc.
32	TEATRO:- EIXO 1 - LEITURAS DE SI E DO MUNDO: ARTE COMO CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES.	T02-Compreender as noções de si: o corpo como uma realidade biopsicossocial por meio da fiscalização, jogos teatrais e/ou dramáticos.
33	TEATRO: - EIXO 1 - LEITURAS DE SI E DO MUNDO: ARTE COMO CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES.	T03-Identificar na prática teatral as possibilidades de reflexão e vivências de si, das noções de identidade e do contexto onde o sujeito está inserido, pesquisando os elementos dramáticos.
34	TEATRO: - EIXO 1 - LEITURAS DE SI E DO MUNDO: ARTE COMO CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES.	T04-Apreciar espetáculos teatrais, identificando na leitura da obra inter-relações do espectador com a produção teatral.
35	TEATRO: - EIXO 2 – ARTE COMO PONTO DE ENCONTRO DA DIVERSIDADE E DAS CULTURAS IDENTITÁRIAS.	T05-Mapear e analisar as culturas identitárias e as diversidades culturais que emergem na unidade escolar e no seu entorno, sensibilizando para o processo criativo.
36	TEATRO: - EIXO 2 – ARTE COMO PONTO DE ENCONTRO DA DIVERSIDADE E DAS CULTURAS IDENTITÁRIAS.	T06-Experienciar no processo criativo questões correlatas às diferenças culturais, sociais, religiosas, entre outras que surgem no cotidiano da escola.
37	TEATRO: - EIXO 2 - ARTE COMO PONTO DE ENCONTRO DA DIVERSIDADE E DAS CULTURAS IDENTITÁRIAS.	T07-Discutir acerca das diversidades por meio do contato com os gêneros textuais, a linguagem oral e as visualidades.
38	TEATRO: - EIXO 2 – ARTE COMO PONTO DE ENCONTRO DA DIVERSIDADE E DAS CULTURAS IDENTITÁRIAS.	T08 - Construir práticas de escrita que investiguem distintas possibilidades de criação cênica, relacionando-as as suas percepções sobre diversidade e culturas identitárias, tendo a história do teatro baiano como referencial.
39	TEATRO: EIXO 2 – ARTE COMO PONTO DE ENCONTRO DA DIVERSIDADE E DAS CULTURAS IDENTITÁRIAS.	T09-Investigar a diversidade cultural do bairro, da cidade, do Estado, ampliando o seu sentimento de pertença com relação aos contextos socioculturais em que se insere.
40	TEATRO: - EIXO 2 – ARTE COMO PONTO DE ENCONTRO DA DIVERSIDADE E DAS CULTURAS IDENTITÁRIAS.	T10-Identificar/analisar no corpo e na voz a presença de arquétipos culturais, sociais e históricos por meio de leituras dramáticas, jogos teatrais, improvisações e afins.
41	TEATRO:	T11-Propor criações e intervenções cênicas que apontem o

- EIXO 2 – ARTE COMO PONTO DE ENCONTRO DA DIVERSIDADE E DAS CULTURAS IDENTITÁRIAS.	discurso sobre a diversidade, trazendo as questões de gêneros, raciais, políticos e sociais, tendo como referência as leis 10.639/03 e 11.645/08.
--	---

FONTE: Quadro de conteúdo do 1º Ano, SALVADOR, 2021b, p. 4-7

QUADRO 3 – Quadro de conteúdos – 2º Ano – ARTE

QT.	LINGUAGEM/EIXO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
30	TEATRO - EIXO 2 – ARTE COMO PONTO DE ENCONTRO DA DIVERSIDADE E DAS CULTURAS IDENTITÁRIAS.	T05-Mapear e analisar as culturas identitárias e as diversidades culturais que emergem na unidade escolar e no seu entorno, para o processo criativo.
31	TEATRO - EIXO 2 – ARTE COMO PONTO DE ENCONTRO DA DIVERSIDADE E DAS CULTURAS IDENTITÁRIAS.	T06-Experienciar no processo criativo questões correlatas às diferenças culturais, sociais, religiosas, entre outras que surgem no cotidiano da escola.
32	TEATRO - EIXO 2 – ARTE COMO PONTO DE ENCONTRO DA DIVERSIDADE E DAS CULTURAS IDENTITÁRIAS.	T07-Discutir acerca das diversidades por meio do contato com os gêneros textuais, a linguagem oral e as visualidades.
33	TEATRO - EIXO 2 – ARTE COMO PONTO DE ENCONTRO DA DIVERSIDADE E DAS CULTURAS IDENTITÁRIAS.	T08-Construir práticas de escrita que investiguem distintas possibilidades de criação cênica, relacionando-as as suas percepções sobre diversidade e culturas identitárias, tendo a história do teatro baiano como referencial.
34	TEATRO - EIXO 2 – ARTE COMO PONTO DE ENCONTRO DA DIVERSIDADE E DAS CULTURAS IDENTITÁRIAS.	T09-Investigar a diversidade cultural do bairro, da cidade, do Estado, ampliando o seu sentimento de pertença com relação aos contextos socioculturais em que se insere.
35	TEATRO - EIXO 2 – ARTE COMO PONTO DE ENCONTRO DA DIVERSIDADE E DAS CULTURAS IDENTITÁRIAS.	T10-Identificar/analisar no corpo e na voz a presença de arquétipos culturais, sociais e históricos por meio de leituras dramáticas, jogos teatrais, improvisações e afins.
36	TEATRO - EIXO 2 – ARTE COMO PONTO DE ENCONTRO DA DIVERSIDADE E DAS CULTURAS IDENTITÁRIAS.	T11-Propor criações e intervenções cênicas que apontem o discurso sobre a diversidade, trazendo as questões de gêneros, raciais, políticos e sociais, tendo como referência as leis 10.639/03 e 11.645/08.
37	TEATRO: - EIXO 3 -CULTURAS POPULARES E SUAS CONFIGURAÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE EM ARTE.	T12-Investigar as expressões dramáticas nas manifestações culturais em suas comunidades.
38	TEATRO: - EIXO 3 -CULTURAS POPULARES E SUAS CONFIGURAÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE EM ARTE.	T13-Distinguir a presença dos elementos do sagrado e do profano nas manifestações populares e contemporâneas nos diferentes contextos, do bairro, da cidade e do estado da Bahia.
39	TEATRO: - EIXO 3 -CULTURAS POPULARES E SUAS CONFIGURAÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE EM ARTE.	T14-(Re)conhecer os Mestres da Cultura - os contadores de histórias, os líderes comunitários, os organizadores das festas de bairros, dentre outros - afirmando a importância destes fazeres e saberes nas manifestações dramáticas da cultura tradicional/regional.

40	TEATRO: - EIXO 3 -CULTURAS POPULARES E SUAS CONFIGURAÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE EM ARTE.	T15-Construir improvisações e criações teatrais com os elementos cênicos da cultura popular, investigando o uso dos adereços, dos figurinos, da maquiagem, da música, do trabalho corporal do intérprete e afins.
41	TEATRO: - EIXO 3 -CULTURAS POPULARES E SUAS CONFIGURAÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE EM ARTE.	T16-Vivenciar a Cultura da Infância, experienciando-a por meio das parlendas, cirandas, jogos de rua, brinquedos e brincadeiras.
42	TEATRO: - EIXO 3 -CULTURAS POPULARES E SUAS CONFIGURAÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE EM ARTE.	T17-Incentivar a apreciação, a fruição e o debate de manifestações culturais.

FONTE: Quadro de conteúdo do 2º Ano SALVADOR, 2021b, p. 13-16

QUADRO 4 – Quadro de conteúdos – 3º Ano – ARTE

QT.	LINGUAGEM/EIXO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
31	TEATRO - EIXO 3 - CULTURAS POPULARES E SUAS CONFIGURAÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE EM ARTE.	T12-Investigar as expressões dramáticas nas manifestações culturais em suas comunidades.
32	TEATRO - EIXO 3 - CULTURAS POPULARES E SUAS CONFIGURAÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE EM ARTE.	T13-Distinguir a presença dos elementos do sagrado e do profano nas manifestações populares e contemporâneas nos diferentes contextos, do bairro, da cidade e do Estado da Bahia.
33	TEATRO - EIXO 3 - CULTURAS POPULARES E SUAS CONFIGURAÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE EM ARTE.	T14-(Re)conhecer os Mestres da Cultura - os contadores de histórias, os líderes comunitários, os organizadores das festas de bairros, dentre outros - afirmando a importância destes fazeres e saberes nas manifestações dramáticas da cultura tradicional/regional.
34	TEATRO - EIXO 3 - CULTURAS POPULARES E SUAS CONFIGURAÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE EM ARTE.	T15-Construir improvisações e criações teatrais com os elementos cênicos da cultura popular, investigando o uso dos adereços, dos figurinos, da maquiagem, da música, do trabalho corporal do intérprete e afins.
35	TEATRO - EIXO 3 - CULTURAS POPULARES E SUAS CONFIGURAÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE EM ARTE.	T16-Vivenciar a Cultura da Infância, experienciando-a por meio das parlendas, cirandas, jogos de rua, brinquedos e brincadeiras.
36	TEATRO - EIXO 3 - CULTURAS POPULARES E SUAS CONFIGURAÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE EM ARTE.	T17-Incentivar a apreciação, a fruição e o debate de manifestações culturais
37	TEATRO - EIXO 5 – PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM ARTE COMO PROCESSOS DE APRENDIZAGEM.	T26-Experimentar os jogos teatrais nos processos de criação, estimulando a imaginação, a coordenação motora, a memorização e o vocabulário;
38	TEATRO - EIXO 5 – PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM ARTE COMO PROCESSOS DE APRENDIZAGEM.	T27-Improvisar por vias de estímulos diversos, trazendo a materialidade e o pré-texto como mediação para a prática;

39	EATRO - EIXO 5 – PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM ARTE COMO PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	T28-Desenvolver práticas artísticas tendo o teatro contemporâneo como referência nos processos de ensino/aprendizagem.
40	TEATRO - EIXO 5 – PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM ARTE COMO PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	T29-Experimentar práticas de concepção de cenas que se utiliza da manipulação de formas animadas, de texto, de iluminação, de cenário, de figurino, de maquiagem, de sonorização, de recursos tecnológicos em espaços convencionais e não convencionais;
41	TEATRO - EIXO 5 – PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM ARTE COMO PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	T30-Pesquisar/confeccionar diferentes materiais e recursos na produção de máscaras em seus diversos estilos, épocas e culturas;
42	TEATRO - EIXO 5 – PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM ARTE COMO PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	T31-Exercitar o imaginário através de discursos cênicos e da apreciação e da investigação de variadas obras de arte: conto, poesia, romance, pintura, cinema, música, etc;
41	TEATRO - EIXO 5 – PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM ARTE COMO PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	T32-Experenciar na construção colaborativa, dialógica e coletiva um processo de encenação

FONTE: Quadro de conteúdo do 3º Ano, SALVADOR, 2021b, p. 26-27

QUADRO 5 – Quadro de conteúdos – 4º Ano – ARTE

QT	LINGUAGEM/EIXO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
32	TEATRO- EIXO 1 - LEITURAS DE SI E DO MUNDO: ARTE COMO CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE.	T01-Experenciar perspectivas do corpo por meio da prática teatral, compreendendo as noções do ser-sensível, da percepção cognitiva, com enfoque nos seguintes saberes: tempo, espaço, lateralidade, ritmo, movimento etc.
33	TEATRO- EIXO 1 - LEITURAS DE SI E DO MUNDO: ARTE COMO CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE.	T02-Compreender as noções de si: o corpo como uma realidade biopsicossocial por meio da fisicalização, jogos teatrais e/ou dramáticos.
34	TEATRO- EIXO 1 - LEITURAS DE SI E DO MUNDO: ARTE COMO CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE.	T03-Identificar na prática teatral as possibilidades de reflexão e vivências de si, das noções de identidade e do contexto onde o sujeito está inserido, pesquisando os elementos dramáticos.
35	TEATRO- EIXO 1 - LEITURAS DE SI E DO MUNDO: ARTE COMO CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE.	T04-Apreciar espetáculos teatrais, identificando na leitura da obra interrelações do espectador com a produção teatral.
36	TEATRO – EIXO 4 - PESQUISAS, TECNOLOGIAS E INOVAÇÕES ARTÍSTICAS	T18-Pesquisar os aspectos técnicos, estilísticos e históricos que caracterizam as diversas formas da representação cênica.
37	TEATRO – EIXO 4 - PESQUISAS, TECNOLOGIAS E INOVAÇÕES ARTÍSTICAS.	T19-Identificar os períodos, estilos e percursos teatrais em diferentes contextos históricos.
38	TEATRO – EIXO 4 - PESQUISAS, TECNOLOGIAS E INOVAÇÕES ARTÍSTICAS.	T20-Reconhecer as diversas funções do fazer teatral: elenco, dramaturgo, encenador, diretor teatral, ensaiador, maquiador, cenógrafo, iluminador, manipulador etc.
39	TEATRO – EIXO 4 - PESQUISAS, TECNOLOGIAS E INOVAÇÕES ARTÍSTICAS.	T21-Experenciar os elementos teatrais por meio das inovações artísticas e tecnológicas, utilizando de jogos dramáticos, teatrais e improvisacionais.

40	TEATRO – EIXO 4 - PESQUISAS, TECNOLOGIAS E INOVAÇÕES ARTÍSTICAS.	T22-Identificar as técnicas e as tecnologias da cena teatral, impulsionando construções artísticas que se utilizem da iluminação, do cenário, do figurino, da maquiagem, dos vídeos, da sonoplastia, dos recursos audiovisuais, entre outros.
41	TEATRO – EIXO 4 - PESQUISAS, TECNOLOGIAS E INOVAÇÕES ARTÍSTICAS.	T23-Experimentar a escrita textual em suas diferentes características, épico, lírico, dramático etc. para a criação de dramaturgias, explorando os diversos recursos tecnológicos contemporâneos (plataformas, aplicativos, softwares)
42	TEATRO – EIXO 4 - PESQUISAS, TECNOLOGIAS E INOVAÇÕES ARTÍSTICAS.	T24-Relacionar a prática teatral do tradicional ao contemporâneo, dialogando com as visualidades e os recursos tecnológicos.
43	TEATRO – EIXO 4 - PESQUISAS, TECNOLOGIAS E INOVAÇÕES ARTÍSTICAS.	T25-Vivenciar processos criativos que investiguem diferentes linguagens e estilos teatrais, dialogando com as novas mídias digitais.

FONTE: Quadro de conteúdo do 4º Ano, SALVADOR, 2021b, p. 36-37

QUADRO 6 – Quadro de conteúdos – 5º Ano – ARTE

QT	LINGUAGEM/EIXO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
31	TEATRO - EIXO 2 – EIXO 2 – ARTE COMO PONTO DE ENCONTRO DA DIVERSIDADE E DAS CULTURAS IDENTITÁRIAS	T05-Mapear e analisar as culturas identitárias e as diversidades culturais que emergem na unidade escolar e no seu entorno, para o processo criativo.
32	TEATRO - EIXO 2 – EIXO 2 – ARTE COMO PONTO DE ENCONTRO DA DIVERSIDADE E DAS CULTURAS IDENTITÁRIAS	T06-Experienciar no processo criativo questões correlatas às diferenças culturais, sociais, religiosas, entre outras que surgem no cotidiano da escola.
33	TEATRO - EIXO 2 – EIXO 2 – ARTE COMO PONTO DE ENCONTRO DA DIVERSIDADE E DAS CULTURAS IDENTITÁRIAS	T07-Discutir acerca das diversidades por meio do contato com os gêneros textuais, a linguagem oral e as visualidades.
34	TEATRO - EIXO 2 – EIXO 2 – ARTE COMO PONTO DE ENCONTRO DA DIVERSIDADE E DAS CULTURAS IDENTITÁRIAS	T08-Construir práticas de escrita que investiguem distintas possibilidades de criação cênica, relacionando-as as suas percepções sobre diversidade e culturas identitárias, tendo a história do teatro baiano como referencial.
35	TEATRO - EIXO 2 – EIXO 2 – ARTE COMO PONTO DE ENCONTRO DA DIVERSIDADE E DAS CULTURAS IDENTITÁRIAS	T09-Investigar a diversidade cultural do bairro, da cidade, do Estado, ampliando o seu sentimento de pertença com relação aos contextos socioculturais em que se insere.
36	TEATRO - EIXO 2 – EIXO 2 – ARTE COMO PONTO DE ENCONTRO DA DIVERSIDADE E DAS CULTURAS IDENTITÁRIAS	T10-Identificar/analisar no corpo e na voz a presença de arquétipos culturais, sociais e históricos por meio de leituras dramáticas, jogos teatrais, improvisações e afins.
37	TEATRO - EIXO 2 – EIXO 2 – ARTE COMO PONTO DE ENCONTRO DA DIVERSIDADE E DAS CULTURAS IDENTITÁRIAS	T11-Propor criações e intervenções cênicas que apontem o discurso sobre a diversidade, trazendo as questões de gêneros, raciais, políticos e sociais, tendo como referência as leis 10.639/03 e 11.645/08.

38	TEATRO - EIXO 5 – PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM ARTE COMO PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	T26-Experimentar os jogos teatrais nos processos de criação, estimulando a imaginação, a coordenação motora, a memorização e o vocabulário.
39	TEATRO - EIXO 5 – PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM ARTE COMO PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	T27-Improvisar por vias de estímulos diversos, trazendo a materialidade e o pré-texto como mediação para a prática.
40	TEATRO - EIXO 5 – PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM ARTE COMO PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	T28-Desenvolver práticas artísticas tendo o teatro contemporâneo como referência nos processos de ensino/aprendizagem.
41	TEATRO - EIXO 5 – PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM ARTE COMO PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	T29-Experimentar práticas de concepção de cenas que se utiliza da manipulação de formas animadas, de texto, de iluminação, de cenário, de figurino, de maquiagem, de sonorização, de recursos tecnológicos em espaços convencionais e não convencionais.
42	TEATRO - EIXO 5 – PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM ARTE COMO PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	T30-Pesquisar/confeccionar diferentes materiais e recursos na produção de máscaras em seus diversos estilos, épocas e culturas.
43	TEATRO - EIXO 5 – PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM ARTE COMO PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	T31-Exercitar o imaginário através de discursos cênicos, da apreciação e da investigação de variadas obras de arte: conto, poesia, romance, pintura, cinema, música, performance, etc.
44	TEATRO - EIXO 5 – PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM ARTE COMO PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	T32-Experienciar na construção colaborativa, dialógica e coletiva um processo de encenação.

FONTE: Quadro de conteúdo do 5º Ano SALVADOR, 2021b, p. 46-47

As aulas na TV iniciaram com o conteúdo pedagógico de Artes Plásticas e, posteriormente, foram apresentadas aulas com o conteúdo de Dança. Não houve nenhuma aula da disciplina Teatro. Essas aulas não eram legendadas, ferramenta de acessibilidade para surdos oralizados, logo eu, professora surda, encontrei mais uma barreira para o desenvolvimento do meu trabalho. Ademais, a surdez é, para mim, um impeditivo para a comunicação via áudio de WhatsApp, ferramenta utilizada pelas crianças e por seus pais para se comunicarem no grupo, isolando-me ainda mais.

e) As equipes das unidades escolares devem planejar aulas e orientações pedagógicas e disponibilizar para os alunos em meio impresso e/ou em meio digital através do uso das redes sociais, de acordo com as possibilidades da escola e quando isso for viável. (SALVADOR, 2021 p. 31).

Fiquei fora dos grupos de WhatsApp, contando apenas com a gentileza das colegas de trabalho que me situavam sobre as ocorrências. É importante frisar que nenhum recurso tecnológico foi ofertado aos professores e/ou aos estudantes, logo, os acessos eram feitos com recursos próprios, por quem os dispunha. Os instrumentos pedagógicos norteadores, claramente, não condiziam com a realidade ali posta.

Já existia nesse momento vacina contra a COVID-19, e a possibilidade de retorno

gradativo das aulas presenciais, conforme vinha acontecendo em outros países, dependia da vacinação dos profissionais em educação. Entretanto, apenas no mês de abril de 2021 se iniciou a aplicação da primeira dose de um ciclo, até então de 2 doses, com intervalo de 90 dias entre as aplicações.

O sistema híbrido de ensino, que constava no plano de ação da prefeitura municipal de Salvador, Continuum Curricular 2020/2021, foi organizado da seguinte forma:

3.1.2 Organização do Ensino Híbrido

Para a organização do referido *continuum* na proposta híbrida para o aluno, seguiremos a proposta curricular contida no Anexo II, devendo ser adotados os procedimentos a seguir:

- a) Considerar a semana de 06 (seis) dias, contando com o sábado;
- b) Contemplar as aprendizagens do currículo previstas no Anexo III equivalente ao *continuum* para dois anos de escolarização (o ano que o aluno ingressou em 2020 e o que deverá cursar em 2021), dentro da carga horária prevista;
- c) No planejamento das atividades previstas para os alunos, será computada a carga horária de 07 tempos diários, de 50 min cada, equivalentes a 42 tempos semanais.
- d) O coordenador pedagógico (e/ou equipe gestora) da escola deve se articular com os professores para a programação das atividades as serem realizadas nos 42 tempos semanais e elaborar o planejamento conforme sugerido no anexo IV.
- e) Considerar para cada dia de aula na unidade escolar:
 - 05 tempos de aula presencial (50 minutos cada), de acordo com a matriz curricular e o horário de aula.
 - 02 (dois) atividades não presenciais para serem realizadas no turno oposto em casa e disponibilizar para os alunos em meio impresso e/ou em meio digital através do uso das redes sociais, de acordo com as possibilidades da escola e quando isso for viável.
- f) Considerar para cada dia de atividade não presencial que as equipes das unidades escolares devem planejar aulas e orientações de estudos com 07 atividades diárias para serem realizadas dentro de um tempo pedagógico (50 minutos cada) e disponibilizar para os alunos em meio impresso e/ou em meio digital através do uso das redes sociais, de acordo com as possibilidades da escola e quando isso for viável.
- g) Na organização do rodízio os dias de frequência presenciais dos alunos devem ser intercalados. Os alunos devem assistir aulas presenciais de todos os componentes curriculares. *Exemplo: Numa realidade que a escola consegue atender diariamente 50% dos alunos de uma turma, um grupo de alunos que frequentou a 1ª semana na segunda, quarta e sexta, na 2ª semana deve ir na terça e quinta. No sábado, todos acompanham/ realizam atividades não presenciais conforme planejamento da Unidade Escolar, e assim sucessivamente até fechar todas as semanas letivas previstas.* Dessa forma, ao final, os alunos terão tido contato com todos os professores e componentes presencialmente. (SALVADOR, 2021a, p. 39).

Esse sistema se mostrou pouco eficiente por diversas razões: muitos pais/responsáveis optaram pela manutenção do ensino remoto; os estudantes não cumpriam à risca seu calendário, eu não conseguia entender o que falavam os alunos, devido ao uso das máscaras, que me impede a leitura labial; não havia constância na presença das crianças, o que impedia aplicar um planejamento que exigisse sequência de atividades.

Os blocos de atividades, que eram distribuídos semanalmente, não traziam os conteúdos de Artes em todas as suas edições àqueles que tinham conteúdos de artes, por isso nem sempre possibilitavam o trabalho do professor de outra linguagem, como demonstrado abaixo, ou ainda, traziam o conhecimento teórico, porém sem possibilitar os recursos para a experiência prática como vemos aqui:

FIGURAS 1 e 2 – Blocos de Atividades

CADERNO DE ATIVIDADES
 Ensino Fundamental I Anos Iniciais 1º ano

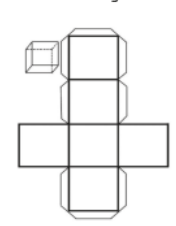
Secretaria de Educação
SALVADOR
 GOV. DO ESTADO DA BAHIA

ARTES VISUAIS⁶

Hoje vamos tentar **planificar** o cubo, esta figura geométrica é composta por 12 arestas, 6 faces quadradas e 8 vértices e vamos conhecer também, um artista chamado Piet Mondrian que utiliza a **figura geométrica quadrado** ou **cubo**, de **forma plana**, em suas composições artísticas. Observem as imagens abaixo:



PIET MONDRIAN
1872-1944



Diferenciação: plano geométrico e plano na composição artística

Vamos conhecer um pouco sobre o Estudo da Forma - Plano e Planificação, onde teremos a oportunidade de realizar uma experiência de planificação do cubo, também conhecido por nós como dado, cubo mágico ou caixa, bastante utilizado em jogos e brincadeiras. Inicialmente vamos tentar compreender o que significa plano, como o próprio nome já diz, é a representação de uma figura geométrica ou objeto, em sua forma original, ou seja, como ela é tridimensional (3D). Já a planificação, consiste em transformar um sólido geométrico tridimensional (3D) em uma figura bidimensional (2D). Dessa forma, é possível representar todas as figuras que compõem o sólido geométrico.

Fonte: fig. 1: http://2.bp.blogspot.com/-fxz-d0mktol/txtksdzug/AAAAAAAAAakU/cr_sI0_1fg/1600/cubo.jpg
 Fig. 2: <https://www.happinesishomemade.net/wp-content/uploads/2014/03/piet-mondrian-artwork-example.jpg>

01- Agora que você já conhece sobre plano e planificação dos sólidos geométricos, que tal fazer a planificação de um cubo? E que tal fazer também uma **composição artística**, utilizando, por exemplo, o cubo ou o quadrado? Use sua criatividade, seu caderno de desenho ou uma folha de papel ofício. Vai ficar lindo!

*NOTA: Aprendizagem: Construir processualmente a sua identidade como sujeito social, por meio de representações gráficas

22

*Aprendizagem: Compreender como os elementos da composição visual são básicos para o processo criativo na construção de uma representação e/ou interpretação individual.

Fonte: SALVADOR, 2022a.

Fonte: SALVADOR, 2022b.

Somada a essa enorme carga de tensão e atividades, eu era frequentemente cobrada para fazer o Plano de Desenvolvimento Individual – PDI e adaptar as atividades das crianças com Necessidades Educacionais Especiais. E me questionava: adaptar o quê? Eu não recebia previamente o material que seria exibido e não conseguia acessar plenamente a aula. Adaptar como? Aquele conteúdo compunha as especificidades de outra disciplina. Adaptar para ultrapassar qual barreira? Eu não tinha contato regular com as crianças, nem conhecimento sobre suas necessidades. Sabemos que existem conteúdos basilares comuns às linguagens de artes. Apreciação de obras de arte e conhecimento sobre seus autores, por exemplo, eram possíveis de serem trabalhados pelo viés da disciplina de teatro, caso houvesse planejamento e tempo para orientar o olhar das crianças para a fruição das obras de artes.

É preciso considerar que no ano anterior já não tínhamos desenvolvido as aulas de maneira regular. As crianças que estavam no 1º ano e foram sistematicamente aprovadas para o 2º ano, assim como as crianças do grupo 5 que foram para o 1º ano, tiveram muito pouco, ou nenhum contato comigo. Eu não as conhecia, ignorava suas aptidões, como se dava sua relação com o mundo. As crianças não tiveram contato mediado por um/a professor/a artista, circunstância de fundamental importância para o desenvolvimento da sensibilidade e do senso estético, afinal, aprendemos no fazer, no ver fazer e no falar sobre o fazer.

Novamente, eu era trazida para a importante reflexão que norteia meu trabalho na rede municipal de Salvador. É necessário fazer um planejamento pedagógico de teatro inclusivo e, para tal, é imperioso acessibilizar o conteúdo, tornar a experiência possível de ser vivida, seja a criança pessoa com deficiência, seja a criança pessoa sem deficiência. É fundamental considerar o pré e pós aula, a dinâmica do grupo, o espaço físico e o estado emocional dos envolvidos. Teatro não pode ser uma disciplina conteudista, nem engessada. Nesse contexto pandêmico, a educação se constituía como um espaço absolutamente mental, a existência do corpo do indivíduo era negada, desconsiderando o estímulo que deveria ser multissensorial, se resumindo apenas ao estímulo mental, contradizendo o que já sabemos sobre a estrutura cognitiva que se dá na relação corpo e mente.

A realidade apresentada mostra as razões pelas quais esse projeto foi remodelado, tanto como apresenta o campo disponível para a realização da presente pesquisa. Nesse novo campo que se estruturou, novas demandas surgiram, ao passo que se mostrava pouco eficaz aplicar o projeto na formatação que desenvolvi e preparei para a seleção desse mestrado. Esse novo modo de educação deflagrava questões importantes a serem debatidas para a prática do ensino de teatro.

1.2 Cabo de guerra: o real e o ideal tensionados

Uma corda longa, o meio marcado por um lenço, em cada extremo o número correspondente de participantes. Puxa daqui, puxa dali, toda força empenhada em trazer para si, para seu lado, o meio da corda, o lenço amarrado, os oponentes. Trazer para si, para seu lado da corda, a vitória. O cabo de guerra é uma brincadeira que exige força, trabalho em grupo, resistência física e pensamento rápido. É preciso resistir e medir a resistência do outro. O cabo de guerra só é justo quando as forças opostas são equivalentes, quando as oportunidades são iguais, antes mesmo de começar de fato a guerra.

Durante a pandemia, a ludicidade se mostrou essencial para nos manter emocionalmente saudáveis. Diversos autores trouxeram a importância das atividades lúdicas, da prática e fruição da arte e do brincar enquanto estratégias para a manutenção da boa saúde mental. Era preciso estabelecer com a criança uma relação minimamente saudável, principalmente com a disciplina de teatro que, nesse recorte, se mostrava tão preciosa para ajudar a elaborar e superar o contexto. Busquei através das atividades enviadas proporcionar experiências lúdicas que gerassem alegria e leveza na rotina da criança. Procurei minimizar o contexto de isolamento social através de atividades que movimentassem o corpo, mas que, também, estimulassem a exploração multissensorial no espaço doméstico.

Sabemos que a participação da família no processo de formação escolar da criança é de fundamental importância e, nesse recorte, foram os pais/responsáveis os mediadores das atividades escolares. Muitos pais não estavam dando conta de tantas demandas e a queixa sobre o excesso de “para casa”, como são chamadas as atividades pedagógicas que a criança leva para fazer em casa e que, depois, são corrigidas, por nós professoras/es, tornou-se recorrente. De fato, eram enviados os blocos da rede com o “para casa” das aulas na TV, atividades dos livros didáticos e as orientações pedagógicas, que também traziam atividades de cada uma das disciplinas oferecidas no ensino fundamental I: língua portuguesa, prática literária, matemática, ciências, história, geografia, língua estrangeira, educação física e artes.

O relato dos familiares trazia, também, o fato de que, na maioria das casas, as crianças não têm acesso ao computador, dependendo do celular dos pais/responsáveis, que trabalham durante o dia. Desse modo, restava apenas o turno da noite para disponibilizar o aparelho para as crianças, isso inviabilizou a continuidade da aplicação prática das atividades que seriam analisadas nessa pesquisa.

No contexto pandêmico, ficou ainda mais evidente que muitas famílias não estão cumprindo o papel basilar que lhes cabe, seja por questões econômicas ou culturais. O que se percebe é que a escola vem encontrando severas dificuldades no que diz respeito a integração da família na vida escolar de suas crianças. Convocar pais e mães para assumir sua parte na educação de seus filhos e filhas, é também convocá-los a refletir sobre sua própria existência e atuação social. No recorte temporal que vivemos, de pobreza extrema e desamparo social, a educação se mostra recurso potente no esforço pela recuperação de direitos e melhoria na qualidade de vida.

Se faz necessário (re)construir o saber dentre os adultos também. Pessoas educadas numa perspectiva de (re)produção de mão obra, numa metodologia tradicional e conteudista,

estão atravessados por um conceito de intelectualidade mental, cujo corpo e suas habilidades, estão programados para a produção de capital. Isso dificulta a compreensão, por parte dos pais, da importância das atividades lúdicas, da seriedade e da potência intelectual que reside no brincar. Assim como também os afasta do entendimento das tantas etapas que compõem a apropriação dos saberes.

Planejar é o ato de preparar algo de forma sistemática; é a elaboração de um plano onde se determina as etapas para se chegar a um fim; é também uma forma de se organizar e prever demandas; planejar é um ato do cotidiano que se faz fundamental para a educação. O planejamento pedagógico, que o/a professor/a faz a partir da avaliação diagnóstica das turmas, é o casamento entre as demandas observadas na sala de aula e os conteúdos pedagógicos condizentes àquele grupo. É um documento orientador de extrema importância, que o/a professor/a constrói para pensar as maneiras de suprir as necessidades daquele grupo de alunas/os.

A construção de um plano de aula depende de um planejamento pedagógico, já que o plano de aula é a sistematização da prática, é onde se pensa a estratégia metodológica que será utilizada, onde se elenca os recursos necessários para a prática. Um plano pedagógico deve ser um encadeamento de ações organizadas e contínuas, porque assim é o amadurecimento cognitivo. Idealmente, devemos partir das necessidades emanadas da turma para, então, decidir por um conteúdo e depois, por qual ou quais meios apresentá-lo, mas compreendo que seja possível, e, por vezes, até necessário, se trabalhar no caminho inverso.

A partir de uma aula pronta, é possível desenvolver intervenções e construir caminhos para se chegar ao conteúdo desejado. Fazemos isso quando exibimos obras de audiovisual em sala de aula e trabalhamos os conteúdos didáticos através dos elementos dessa obra. Entretanto, no momento em que a Secretaria Municipal de Educação de Salvador – SMED não informa previamente, às suas docentes e aos seus docentes, quais são os conteúdos trazidos nos blocos de atividades e nas aulas da TV, eu não tenho meios de me apropriar da atividade; de criar estratégias; não tenho o que concatenar.

Foi exaustivo para mim, física, emocional e mentalmente, trabalhar sem planejamento anterior a aula apresentada na TV, sem organização institucional, sem o retorno do atravessamento das aulas na dinâmica da criança, sem conhecer as necessidades da criança. Para além do sofrimento causado ao profissional, o que fica evidente é a ineficácia da metodologia de ensino remoto diante do despreparo da SMED, que não paramentou as famílias e profissionais com os instrumentos de acesso à informação digital; não considerou a

importância do planejamento pedagógico harmônico, com a realidade das/os estudantes; não respeitou seu próprio documento balizador, os Referenciais Curriculares de Arte Para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Salvador e as instruções sobre o ensino das artes contidas nele.

Ainda que o aparecimento do Coronavírus tenha sido uma infeliz surpresa para muitos de nós, e que no contexto de emergência em saúde, naturalmente, os cuidados médicos e sanitários sejam o primeiro foco, a educação municipal de Salvador não foi priorizada com a celeridade devida. Sobre as organizações políticas frente às crises, Santos (2020) é categórico ao nos dizer:

A normalidade da exceção. A actual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade. Desde a década de 1980— à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro—, o mundo tem vivido em permanente estado de crise. Uma situação duplamente anómala. Por um lado, a ideia de crise permanente é um oxímoro, já que, no sentido etimológico, a crise é, por natureza, excepcional e passageira, e constitui a oportunidade para ser superada e dar origem a um melhor estado de coisas. Por outro lado, quando a crise é passageira, ela deve ser explicada pelos factores que a provocam. Mas quando se torna permanente, a crise transforma-se na causa que explica tudo o resto. Por exemplo, a crise financeira permanente é utilizada para explicar os cortes nas políticas sociais (saúde, educação, previdência social) ou a degradação dos salários. E assim obsta a que se pergunte pelas verdadeiras causas da crise. O objectivo da crise permanente é não ser resolvida. Mas qual é o objectivo deste objectivo? Basicamente, são dois: legitimar a escandalosa concentração de riqueza e boicotar medidas eficazes para impedir a iminente catástrofe ecológica. Assim temos vivido nos últimos quarenta anos. Por isso, a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita. Daí a sua específica periculosidade (SANTOS, 2020, p. 5-6).

Somado a isso, ao final do ano letivo de 2021, fomos comunicadas/os que a escola Casa da Amizade, assim como outras 198 escolas da rede municipal de ensino em Salvador, iria entrar em reforma e as aulas presenciais seriam novamente suspensas.

A EMCA funciona na área do Rotary Club. A solução encontrada para reduzir os enormes danos causado pelas escolhas políticas/administrativas da prefeitura, foi utilizar o salão de festas, gentilmente cedido pelo Rotary Club, como sala de aula. Uma escala de rodizio foi montada para que, a cada dia da semana, nos turnos matutino e vespertino, uma turma tivesse aula presencial. Esse sistema de rodizio trouxe alguns ganhos, permitiu que as crianças tivessem encontros mais frequentes com seus colegas, permitiu o/a professor/a fazer a avaliação diagnóstica mais de perto.

Entretanto, para mim, enquanto PCD, a barreira da acuidade sonora volta a impedir a plenitude da minha existência em sala de aula. Um salão de festa não tem acústica adequada para o ensino-aprendizado, minha aula novamente foi prejudicada pela questão espacial.

Somado a isso, tem o fato de que o rodizio por dia da semana precisava coincidir com o dia em que daria aula naquela turma do rodizio.

No mês de abril do ano de 2022, tive apenas 2 dias de aula presencial, e, somente com as turmas do 1º e 4º ano. Essa situação evidencia ainda mais o descuido das esferas administrativas para com a educação. Traz a necessidade de se fazer saber a importância das aulas de teatro na formação social e cognitiva dos indivíduos; de questionar a estrutura conteudista engessada que não reconhece e, portanto, não prioriza o desenvolvimento social, sensível e estético da criança. É preciso então escrever sobre isso, é preciso falar da importância da disciplina de teatro, do trabalho fundamental que nós artistas professoras/es desenvolvemos para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

2 OBSERVANDO PROCESSOS COGNITIVOS

Todo indivíduo, sofre durante sua vida, a influência dos agentes externos de natureza física e social. Esses agentes atuam sobre o seu corpo e mente, estimulando suas capacidades e aptidões e devem, preferencialmente, promover o seu desenvolvimento físico e mental. Adquirir conhecimento é um fenômeno da nossa existência. A percepção, a linguagem, a atenção, a memória e o pensamento são formados e modificados na dinâmica de existir, e são peças fundamentais para o desenvolvimento de demais processos mentais.

Aqui as teorias piagetianas são o ponto de partida para o entendimento dos processos cognitivos na infância. Sua teoria, que descreve os estágios básicos da construção do conhecimento, satisfaz a necessidade de entender a estrutura biológica basal do saber. No presente capítulo, admito nesse diálogo as teorias de Vigotski, por esse discorrer na perspectiva do amadurecimento social da criança e conceber que a mesma, já nascendo no ambiente social, nele e por ele se desenvolve. Embora tragam discordâncias, esses autores não são antagônicos, ambos se assemelham no que diz respeito a compreender a criança enquanto ser ativo e atento ao ambiente que lhe cerca. Vigotski também auxilia na síntese dos processos mentais da imaginação e da criatividade que abarcam a atenção e a memória. Por sua vez, Merleau-Ponty nos contempla com reflexões acerca da relação dos humanos, mediada pelos órgãos dos sentidos, a partir dos fenômenos da percepção e seus desdobramentos.

Compreender que toda criança, presente em sala de aula, é ativa e atuante, se relaciona corpo/mente e intimamente com o mundo e as coisas do mundo, possibilitou sustentar a criação de aulas acessíveis para todos os corpos. Além dos processos cognitivos aqui observados, foi também fundamental relacionar minha prática com a teoria Freiriana, que é o norte da educação para autonomia. Outros autores também contribuem enormemente para sustentar a experiência das aulas acessíveis. Nesse sentido, na primeira parte do presente capítulo, situo as peças para a produção do conhecimento, onde contextualizo as teorias da aprendizagem e percepção, e as relaciono com as minhas aulas de teatro. Na segunda parte, contextualizo a imaginação e a criatividade, no qual levanto os percursos teóricos da imaginação e da criatividade infantil e os relaciono ao cotidiano do teatro educação. Na terceira parte, abordo a empatia e respeito como motor da experiência pedagógica, quando visito a teoria de uma educação Freiriana, para expor o meu percurso pedagógico. E, finalmente, na última parte, ao situar a construção individual pelo coletivo, reflito sobre as relações sociais para uma aula acessível.

2.1 Quebra cabeça: encaixando as peças para a produção do conhecimento

Não basta encaixar as peças, é preciso (re)conhecer suas sutilezas, e assim como uma águia, observar de longe as imagens que se formam. Cortes iguais com traços e cores diferentes podem até se encaixar, mas não remontam a imagem pretendida. Para obter a imagem original, depois de recorta-la e embaralha-la, é preciso buscar na memória os pequenos efeitos alcançados apenas através dos traços contínuos. Resolver um quebra-cabeça é remontar uma imagem. Iniciar pelas bordas facilita o processo. Demarcando os limites do quadro que se deseja. Assim, espera-se, os vazios vão cedendo espaço para o conhecido...

A diferença entre o pensamento adulto e infantil se dá na qualidade do mesmo, e não na quantidade. Segundo Piaget (1993), a lógica da criança é muito particular, no pensamento infantil não há o sentido de verdade ou investigação de fatos. Nos cabe introduzi-los. A aprendizagem é um processo contínuo de construção e superação do não-saber temporário. É fundamental o/a artista professor/a conhecer a bagagem que cada indivíduo construiu, para compreender suas estruturas mentais e seu modo de reflexão, tentando evoluir de um quadro mais simples e menos consistente, para elaborações superiores. E não deve perder de vista que, a aprendizagem de um novo conceito, envolve a interação com o já aprendido. Portanto, as experiências e vivências que o educando traz consigo, favorecem novas aprendizagens.

As ideias básicas de Piaget (1993), trazem o processo de construção do conhecimento através da adaptação, assimilação e acomodação. O indivíduo está constantemente interagindo com o meio ambiente. Dessa interação resulta uma mudança contínua chamada de adaptação, com sentido análogo ao da Biologia, que emprega a palavra adaptação para designar o processo que ocasiona uma mudança contínua no indivíduo, decorrente de sua constante interação com o meio. Esse ciclo adaptativo é constituído por dois subprocessos: assimilação e acomodação.

A assimilação está relacionada à apropriação de conhecimentos e habilidades. A acomodação ajuda na reorganização e na modificação dos esquemas assimilatórios anteriores do indivíduo. Ajusta a nova experiência, acomodando-as às estruturas mentais já existentes. Portanto, a adaptação é o equilíbrio entre assimilação e acomodação. A inteligência desempenha uma função adaptativa, pois, é através dela que o indivíduo coleta as informações do meio e as reorganiza, de forma a compreender melhor a realidade em que vive, transformando-a.

Nos anos iniciais do ensino fundamental I, a criança ainda está desenvolvendo sua linguagem e suas habilidades sociais. A atividade de brincar está muito presente e gestos, movimentos e mímicas servem para a comunicação tanto quanto as palavras. Ela está começando a descobrir formas de ultrapassar barreiras e estruturando em si o pensamento reflexivo. O pensamento egocêntrico que caracterizou a primeira infância, agora está adquirindo um viés de pensamento interno, de organização interna das vivências, sendo portanto, importante que, nesse momento, sejam oferecidos meios de pensar a si e aos demais de forma ética e colaborativa.

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso dos instrumentos (VIGOTSKI, 1998, p. 33).

Se assumimos que todo o potencial intelectual da criança está nela e emergirá frente às oportunidades de se desenvolver, precisamos oportunizar que as crianças, durante as aulas de teatro, se relacionem com os objetos utilizados, manipulem aquilo que vai ser trabalhado enquanto conteúdo subjetivo. É preciso trazer para o concreto esse conteúdo de sensibilidade e de estética e viabilizar as relações entre os pares, para que, na medida em que a criança começa a se relacionar com esse ambiente e as pessoas ali presentes, organize seu estar no mundo, o partilhar da experiência do mundo. É fundamental viabilizar o uso da inteligência, pela qual os indivíduos modificam seus estados, estimulando-os a experimentar as estratégias para se comunicar. Estratégias para pensar em como se manifestar dentro dessa linguagem e estética.

Ações são materializações no corpo da identidade daquele que age, assim como o corpo é uma ferramenta para a manipulação sócio-cultural. É através do corpo que nos relacionamos com o mundo, com o outro. “Todo saber se instala nos horizontes abertos pela percepção” (MERLEAU-PONTY, 2018 p. 280) e a percepção está relacionada aos universos fisiológicos, mas também ao universo particular da apreensão do estímulo pela qualidade do que é apresentado, visto que construímos a percepção frente ao percebido. Ante o outro, a criança vai significar, nomear e organizar. Diante das diferenças de altura, gênero, etnia, estados emocionais, habilidades e limitações do outro, o indivíduo dá-se conta de si. Exercita sua inteligência adaptando-se. O contato com o diferente é parte fundamental da experiência evolutiva.

O corpo é a experiência do mundo, de modo que não é possível fazer dissociação entre o conteúdo pedagógico e a vivência física, não é possível delimitar o aprendizado por uma via

única de percepção, tão pouco recortar o tempo/espaço, desconsiderando as experiências pré e pós aula, já que tudo do indivíduo está presente ali:

O contorno de meu corpo é uma fronteira que as relações de espaço ordinárias não transpõem. Isso ocorre porque as partes se relacionam umas com as outras de uma maneira original: elas não estão desdobradas umas ao lado das outras, mas envolvidas umas nas outras. (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 143).

Essa fronteira a qual Merleau-Ponty (2018) se refere, ainda que falando sobre as questões motoras, se estendem para as outras vivências de percepção. Não há meios de eliminar uma experiência vivida, há sim, meios de calá-la. Mas não se deve ter por objetivo negar a um ser humano sua existência, não deveria ser esse o papel da escola e, muito menos, de nós, artistas professores/as.

Nos diz Vigotski (2008) que pensamento e linguagem são estruturas diferentes, porém, correlatas, uma substancia a existência da outra. Na criança a simbolização é muito particular, pois o sentido de iconicidade e significação da representação social do mundo e das coisas do mundo só ocorrem quando o indivíduo tem em si bagagem para significar refletindo o outro. Sendo o signo uma unidade linguística, que se constitui como entidade mediadora entre o pensamento e a externalização do mesmo, e se o pensamento do homem reflete uma realidade previamente conceituada, podemos entender o quão importante é acessibilizar as aulas de teatro para todos os corpos e suas diversas manifestações, de modo a oferecer os elementos tanto físicos quanto simbólicos para o exercício da fantasia, criatividade e, por consequência, elaboração de pensamento.

2.2 O que é, o que é? Contextualizando imaginação e criatividade

Todo enigma é um desafio. Um desafio de achar, em si, aquilo que se sabe. Qual a palavra que nunca foi dita? A resposta do enigma está em si. O jogo de adivinhação é uma oportunidade de associar ideias e palavras, de enriquecer o repertório de respostas para perguntas que não querem calar. O que é o que é, anda deitado e dorme em pé? E, nesse jogo do saber e não saber que sabe, vamos criando novos saberes. O que é meu, mas todo mundo usa mais do que eu? E vamos também desenvolvendo novas perguntas para as respostas que ninguém deu. Qual o céu que não tem estrelas? E é nessa dinâmica de brincar de perguntar, que vamos desenvolvendo a habilidade de criar respostas.

A imaginação é um processo mental inerente a condição humana, é o resultado de atividades orgânicas, cerebrais, e se desenvolve sobre aquilo que é conservado das nossas experiências. Nesse sentido, experiência é a relação do indivíduo com o mundo externo. A conservação da experiência, ou memória, é parte importante nas etapas do desenvolvimento cognitivo que resultam no aprendizado e está relacionada intimamente à imaginação.

A imaginação se desenvolve em duas direções: a primeira é reprodutora, e produz imagens a partir dos elementos da percepção que fixamos.

No cérebro ocorre algo semelhante ao que acontece com uma folha de papel quando a dobramos ao meio; no lugar da dobra fica uma marca que é o resultado da modificação produzida; a marca da dobra ajudará na repetição desta mesma modificação no futuro. Basta soltarmos a folha para que ela dobre no mesmo lugar onde fica essa marca” (VIGOTSKI, 2014, p. 2).

A segunda, sobre a qual me debruço é a imaginação criativa ou recombinação. Essa é um encadeamento de aquisições: quanto mais experiências mais memórias, quanto mais memórias, mais elementos sobre os quais imaginar. Todos somos potencialmente criativos, e tudo o que existe “fora da natureza”, é fruto da criatividade humana.

Sobre a criatividade Vigotski (2014), nos afirma que:

Certamente as manifestações superiores da criatividade são atualmente acessíveis apenas a alguns grandes gênios da humanidade, mas na vida cotidiana existem todas as condições necessárias para criar, em tudo o que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que tenha somente uma pequeníssima parcela de novidade, deve-se ao processo criativo humano (VIGOTSKI, 2014, p. 5-6).

O ato criativo carece de relação com o mundo exterior para se desenvolver, porém, ultrapassa o limite da memória e daquilo que nos apresenta o real. Cria algo novo tanto no aspecto prático - quando uso uma fotografia impressa no livro didático das crianças, adaptando-a às minhas necessidades pedagógicas de forma criativa – quanto no simbólico, quando escrevo rimado para regular minhas emoções e organizar minhas ideias, *Todo mundo brinca, todo mundo já brincou, e mesmo todo mundo sendo muita gente, a brincadeira, em algum momento, a todos nós atravessou. Para brincar com as palavras, eu primeiro precisei aprendê-las, e para aprender palavras é preciso conhecê-las. Se o braço não alcança, pode usar a perna, mas, para conhecer coisas novas, é preciso sair da caverna.*

A atividade imaginativa é uma complexa e rica função psicológica, que está estritamente ligada ao mundo real e ocorre na relação do indivíduo consigo e com o mundo externo. Portanto, ainda que nossos olhos não alcancem essas modificações, todas as experiências da sala de aula

estão atuando sobre os alunos. Fomentar a criatividade manifestada pelas crianças é fundamental para o seu desenvolvimento global e amadurecimento social e cognitivo. As aulas acessíveis se utilizam das brincadeiras e dos jogos, porque, através desses, as crianças reelaboram de forma criativa suas vivências, recombina e constroem uma nova realidade, encontram novas formas de estar no mundo, ao passo que também modelam o mundo, descobrindo outras perspectivas.

A atividade criativa não surge de repente, "mas lenta e gradualmente, desenvolvendo-se a partir de formas elementares e simples para outras mais complexas..." (VIGOTSKI, 2014, p.9). Compreender a dinâmica do desenvolvimento da criatividade possibilita o/a artista professor/a encontrar estratégias mais assertivas para planejar sua aula. O autor traz também que existem 4 leis ou formas pelas quais a imaginação e a realidade se relacionam. Compreendê-las é de grande proveito na lida com as crianças. A primeira e basilar: a fantasia se constrói, sempre, a partir dos materiais capitados do mundo real; a segunda diz respeito aos produtos da imaginação; a terceira versa sobre a conjunção emocional e a última discorre sobre a cristalização da fantasia em objetos reais.

Na E.M Casa da Amizade, sei que os alunos do grupo 5 já trabalharam a história dos 3 porquinhos quando essas crianças chegam no 1º ano do ensino fundamental I, e passam a ter aulas de teatro, é um facilitador usar essa história para introduzir meu conteúdo. Nesse ano de 2022 estamos trabalhando as obras de Ana Maria Machado e construindo uma apresentação de teatro de sombras inspirada na obra "Quero um abraço, o que eu faço?". Antes de apresentar esses outros elementos, que norteiam meu planejamento, resgatei a história dos 3 porquinhos. Oportunizei que as crianças reproduzissem a história desenhando, falando, manipulando recortes, foram os primeiros personagens que experimentamos projetar na parede. Através da história dos porquinhos apresentei o conceito de cenário; de tempo/espaço; de início, meio e fim; e de luz e sombra. As crianças trocavam experiências e aprendiam umas com as outras, quando cada uma trazia um pedaço da história, um elemento novo, recontavam as cenas, construía novas ações dentro da história, traziam elementos da imaginação. Essa é uma forma de ampliar as possibilidades e encontrar caminhos mais rápidos e fáceis, tanto para a criança que faz rápidas conexões neurais e acomoda mais aprendizados, quanto para as que requerem uma aproximação mais longa para acomodar, ainda que juntas cada uma segue seu próprio ritmo de desenvolvimento.

A segunda e mais complexa lei "não se realiza entre os elementos de construção fantástica e a realidade, mas entre o produto final da fantasia e determinados elementos complexos da realidade" (VIGOTSKI, 2014). O autor se refere aqui ao produto da nossa

imaginação recombinate, aquilo que resulta em imagens mentais pela combinação e transformação do que está conservado. Por isso a segunda lei depende da primeira.

Quanto mais a criança vir, ouvir, experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver a sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será a sua atividade imaginativa. (VIGOTSKI, 2014, p. 13).

Quando brincamos de piratas, estamos em terra firme. Eu e as crianças sabemos disso. Sabemos também que ultrapassar a linha riscada no chão, que delimita o navio não nos trará qualquer dano físico. Nas minhas aulas a brincadeira se inicia com a construção mental, através dos elementos sensoriais da situação, a visualização do mar, a escuta do marulho, os cheiros da praia, o calor do sol sentido na pele e o mar cheio de tubarões que podem nos abocanhar de um golpe só. Quando faço isso, as crianças reagem vivamente a brincadeira. Ocorreu de uma criança cair na água e gritar: “Socorro! Um polvo gigante!” E imediatamente outras se juntaram para matar o monstro marinho e salvar seu companheiro. Essa visualização criativa só é possível graças a segunda lei, embora nenhuma daquelas crianças tenha visto ali um polvo gigante atacar um ser humano, a imaginação recombinate os conduziu a imaginar a cena de ataque de polvo.

A terceira lei da ligação entre a imaginação e a realidade se constitui na conjunção emocional. A experiência de uma emoção se manifesta no corpo, trazendo sensações físicas que vão de lágrimas a perda do controle da bexiga. Atravessa a mente também. Os pensamentos ficam subordinados, de forma geral, ao sentimento que domina o indivíduo. Imagens internas se formam para representar sentimentos e emoções, se agrupam e conduzem a experiência nova para aquele espaço que referencia o sentimento. Considero essa uma lei de grande importância, principalmente nesse recorte temporal em que estamos todos bombardeados pelo medo e insegurança, além da tristeza. Mais do que nunca, é preciso considerar o fator emocional que atravessa nossas funções cerebrais.

Nesse ano de 2022, todos os esforços na escola em que atuo estão voltados para reforçar a alfabetização das nossas crianças, visto que, o afastamento presencial da escola trouxe prejuízos enormes no desenvolvimento da escrita e da leitura. Por isso, as atividades de teatro, principalmente junto ao 3º ano, cujas crianças viveram a alfabetização remotamente, estão voltadas para o exercício da criação literária e o registro escrito dessas.

Uma aluna, diagnosticada com deficiência intelectual, expressou fisicamente seu desconforto enquanto seus colegas contavam histórias de terror. A criança reagiu de forma bastante particular, ela assustava-se verdadeiramente e a certa altura da aula chorou. Interrompi o outro aluno e conversamos sobre a diferença entre fantasia e realidade. Para que fosse possível

àquela menina estar na sala de aula trabalhando uma temática que lhe soava pesada, mas que fora escolhida democraticamente pelas outras crianças, precisei refazer estratégias.

Para a aula seguinte, quando fui fazer a leitura da história de um dos 3 contos do livro de Ana Maria Machado, “Alguns medos e seus segredos”, optei por comunicar todas as minhas ações antes de executá-las: expliquei-lhe que ia apagar as luzes; que iria inventar variações vocais; fazer alguns silêncios; e que essas minhas ações tinham o objetivo de surpreender a turma, fazê-los atentos, e diverti-los. Durante a contação me aproximava dela, mostrava o livro tanto para que ela visse as imagens ilustrativas, quanto para que se certificasse que eu estava lendo uma história ficcional. Em determinado momento, falei que ia assustar um dos colegas e pedi que fizesse “BUUU”, junto comigo, ela o fez bem baixinho. A outra criança teve uma reação exagerada, jogou-se da cadeira no chão (provavelmente por que me ouviu, pois eu falo alto e a sala é pequena) o que causou risos em toda a turma, inclusive na referida aluna. Assim, essa criança acompanhou a contação até o fim, dessa vez relaxada, sem chorar.

Incluir as emoções das crianças no cotidiano da sala de aula, permite que sejam feitas novas configurações mentais e ainda, quando essa emoção é dividida com a turma, permite que se exercite a empatia. A reação exagerada da outra criança que causou risos abriu espaço para que, mesmo temerosa, essa educanda encontrasse espaço para rir. E se todos os produtos da imaginação humana estão carregados de emoções verdadeiras, pela imaginação também podemos remodelar nossas emoções. Por isso, as atividades acessíveis são flexíveis, pretendem atender as diversas demandas e acolhe as diversas respostas.

A quarta, e última lei, diz respeito a construção do objeto da fantasia. Quando uma imaginação se cristaliza no mundo, seja como uma tecnologia, seja como um produto de arte, houve aí o retorno para a realidade de uma imagem mental. Para chegar nesse ponto de materializar, de trazer para o mundo uma imagem mental, a criança viveu todas as etapas anteriores da relação entre a fantasia e a realidade. Esse caminho, que já sabemos longo e constante, alimentado nas vivências cotidianas e da escola, opera os mecanismos da imaginação criativa.

As criações são frutos das percepções internas e externas, elaboradas por dissociações e associações das impressões adquiridas.

A dissociação implica a fragmentação desse todo complexo, separando em duas partes individuais, preferencialmente por comparação umas com as outras; umas são guardadas na memória enquanto outras são esquecidas. A dissociação é, desse modo condição necessária para as subseqüentes atividades da fantasia” (VIGOTSKI, 2014, p. 26).

Já a associação é a junção dos elementos dissociados e modificados, pode ocorrer de diferentes formas e adotar bases diferentes, que vão desde o agrupamento subjetivo de imagens até a junção científico objetiva.

Findada a elaboração, chegamos no último processo interno da imaginação: a combinação. Esse é um sistema complexo e muito particular que resulta na imagem mental da criação, mas também um processo cerebral quase que constante e imperceptível enquanto atuamos no mundo.

Tudo isso só ocorre pela inserção do indivíduo no meio que o rodeia, pelas excitações de existir no mundo. É a capacidade de criar que nos move, que nos permite dominar os elementos da natureza, projetar nosso futuro e ultrapassar barreiras.

Ciente desse processo evolutivo e constante, do qual participamos todos os corpos presentes na sala de aula, é que penso as atividades acessíveis. Considero que cada um de nós fará suas conexões mentais e amadurecerá no ritmo e pelas formas que lhe são possíveis, e acredito que, por meio das atividades acessíveis, podemos fornecer os estímulos necessários para que as crianças se enriqueçam de impressões, mas também, que elas se sintam motivadas, seguras e empoderadas para criar, interferir no mundo. Afinal, qual a palavra que nunca foi dita?

2.3 Escravo de Jó: Empatia e respeito como motor da experiência pedagógica

Escravos de Jó, jogavam caxangá,
Tira, bota,
Deixa ficar
Guerreiros com guerreiros
Fazem zig zig zá.

*Escravos sem dó, jogavam pra ganhar,
Tica, bota
Deixa a professora brincar
Guerreiros com guerreiros
Fazem zig zig now*

*Silêncios de Jó, uma hora vão gritar
Fica, quieto
Deixa o sistema girar
Guerreiros com direitos
Fazem a vida melhorar.*

(cantiga popular com adaptação autoral de Tica Raposo).

Atuar no ensino da arte exige um compromisso diário com a revolução, não somente com a grande revolução que mostrará o poder que emana do povo, mas, especialmente, com as difíceis micro revoluções cotidianas, daquelas que desconstroem paradigmas, normatividade e

lugares comuns. São revoluções que equalizam a voz da hierarquia e do saber para ampliar o horizonte da sensibilidade, contemplando uma nova lógica no (re)conhecer-se no mundo.

“Aprender precedeu ensinar” (FREIRE, 2020, p. 26). Quando entendemos isso, entendemos que o/a professor/a, e em especial o/a artista professor/a, visto que trabalhamos basicamente com a matéria viva da estética, precisa estar disposto/a a ser atravessado/a pela existência do aluno, da mesma forma que o atravessa, se reconhecer também indivíduo, vivendo uma experiência pedagógica.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 2020, p. 26).

Ensinar-aprender nos exige sair do lugar comum. O/a artista professor/a que queira fazer de sua sala de aula um espaço acessível, precisa saber-se, e sabendo-se, dizer quem é, por quantos lugares transita seu saber, (re)conhecer-se admitindo sua presença inteira no espaço/tempo da sala de aula. Educar é provocar e mediar a relação do sujeito com o universo desconhecido, é possibilitar que o mesmo desenvolva habilidades para a lida com o novo, não sendo possível fazê-lo se ignorarmos os atravessamentos advindos dessa relação.

Eu, sendo um corpo com deficiência auditiva, preciso, ainda mais que outros corpos ouvintes, de uma sala de aula cuja acústica promova inteligibilidade e conforto auditivo. Na ausência dessas condições, os esforços, meus e das crianças, para a comunicação demandam outro tempo e estratégias, e essa lida vai ser determinante para construir a experiência do ensino-aprendizado. Se me falta acuidade auditiva, eu preciso que meus alunos conduzam seus corpos e vozes de forma específica, para que seja possível uma interação alcançável para meu corpo surdo/implantado/atento.

Minha condição, ao longo dos anos, moldou meu corpo, minha postura, minhas estratégias. Aprendi. Aprendi no contato com os demais. Na tentativa-erro-acerto, desenvolvi estratégias de sobrevivência e, na busca pela superação das barreiras físicas, desenvolvi um saber único, o qual não posso imprimir nos meus alunos, mas à medida que esse saber se manifesta, ensino.

Para estabelecer uma relação honesta e profícua, eu precisei saber-me surda implantada, artista e professora. Quando me (re)conheço na presença dos alunos, faço-os saberem-se educandas/os por uma pessoa surda/implantada, cujo corpo não normativo lhes impõe limites para a comunicação, e nesse diálogo, justamente por ele, a criança se manifesta quando

reconhece minhas dificuldades e, muitas vezes, reconhece suas fronteiras, através da minha deficiência. Na minha sala de aula, a criança, na tentativa de se fazer ouvir, explora outros meios de comunicação: fala mais alto; grita; gesticula; me mostra objetos e imagens para nortear meu entendimento; se reporta a outra, para pedir auxílio; se coloca espontaneamente no diálogo, para auxiliar; arriscam novas perspectivas, para que seja estabelecida a comunicação.

Garantindo a dignidade da minha existência, eu garanto a dignidade da existência do meu aluno, expondo francamente minhas limitações, eu coloco no lugar de normalidade, a limitação da criança.

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. Assunção de nós mesmo não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu*. (FREIRE, 2020, p. 42).

Ao assumir claramente para meus alunos não poder tudo, não alcançar tudo, eu abro espaço para que ele me mostre outras formas de poder e alcance. Aprendo novas estratégias, refino as anteriores. Executo assim, em minha prática, a assunção de uma das múltiplas facetas que formam minha identidade, estímulo ato contínuo a empatia entre os pares e o respeito às individualidades.

Sendo a linguagem o componente exterior do pensamento, sua manifestação demonstra também a maneira como o indivíduo se organiza. Há crianças que insistem na fala fonarticulada comigo, mesmo sem se fazer entender, outras fazem grandes gestos de mimica quando não consigo entender o que dizem, algumas buscam outra pessoa, escrevem, desistem... Daí a importância do/a artista professor/a estar receptivo e atento à reação da criança, pois é frente aos entraves ocasionados pela minha existência surda, que as crianças me dão pistas de como atingi-las. As necessidades das crianças são refletidas também através da maneira como se expressam.

Não podemos, se estamos falando de aula acessível, entender a expressão apenas pelas palavras organizadas. Ainda que a palavra seja de grande importância na significação do mundo e das coisas do mundo, a aula acessível é um espaço onde essa significação, assim como a própria atuação do indivíduo no mundo, está sendo construída. E nessa dinâmica de encontrar o novo/manifestar-se, manifestar-se/(re)conhecer o novo, nós vamos construindo nosso arcabouço intelectual no refazimento dessa estrutura engessada que determina o que pode ou não circular livremente na nossa sociedade. E, por estarmos pares, é imprescindível que eu, a professora, as veja, reconheça seus desejos e entendimentos para então oferecer uma sequência

de estratégias que contemple o conteúdo acadêmico e social.

Existir socialmente no Brasil, sendo pessoa não normativa, exige driblar diariamente estruturas histórico-sociais perversas. O corpo transgressor se torna protagonista da existência do indivíduo, como um anti-herói que chega antes, e tudo se (des)estrutura por e para a diferença. Fosse de forma acolhedora, esse corpo assumiria o viés de herói, aquele que salva, entretanto, o que ocorre na educação é o entrave frente ao não convencional. Digo não convencional porque, se ser surda fosse uma anomalia impeditiva de minha atuação no mundo, eu já não existiria mais, e aqui estou, atuando para que as crianças, cujos corpos também transgridem os padrões, tenham possibilidade de fruir e produzir arte, pensar e atuar socialmente, com mais recursos e conhecimento.

É importante ressaltar que, embora trabalhemos com o mais sensível do indivíduo, não nos compete o papel do psicólogo (nas elaborações dos traumas) ou dos assistentes sociais (no acompanhamento da relação família x criança). Nos cabe considerar, de forma responsável, as experiências, compreender lhes a raiva, a excitação, o sentir. Todos os conteúdos concretos de teatro: cores; cronologia; voz; respiração; protagonista x antagonista; texto dramático; personagem; história; manifestação cultural, dentre tantos outros, são ferramentas das quais os indivíduos devem se apropriar para construir, em si, estruturas e estratégias de comunicação. Saber-se parte de uma cultura é o que nos permite atuar nela, de forma a garantir nossa existência plena.

Eu preciso planejar minhas aulas, traçar uma rota para chegar no meu objetivo final, que é a aquisição de um conteúdo subjetivo. Para tal, é preciso me relacionar com as/os alunas/os para saber de onde nós estamos saindo, e eles precisam se relacionar entre si para se reconhecerem pares. Considero que haja caminhadas individuais, mas não solitárias, acredito que as crianças precisam ser orientadas e provocadas para a experiência da sala de aula, que é coletiva.

Sendo a aula um caminho e meus educandos os caminhantes, é de fundamental importância que saibamos de nós, que haja espaço e respeito para que manifestem quais caminhos internos estão precisando percorrer para chegar nesse objetivo externo, que é o conteúdo da aula. Sem a criança, não tem sentido ter aula de teatro. Se não há desafio, alguma coisa está errada.

Quando fui privada do contato com meu aluno, fui privada também dos estímulos para minha criatividade, pois, é a partir da necessidade externalizada (seja de forma falada, seja

através de atitudes) pelo educando, que a minha criatividade se organiza e se manifesta para que nós ultrapassemos essa barreira. O potencial advindo do aprendizado em grupo na infância é enorme. Muitas vezes, as fronteiras de um conteúdo são ultrapassadas de maneira tão natural, de maneira tão orgânica pelas crianças, que somos todos conduzidos para além daquilo que era o planejado.

2.4 Par ou ímpar? A construção individual pelo coletivo

O par ou ímpar, quando não é um jogo, é uma forma de definir os critérios do jogo. Na sorte, pura sorte, escolhe-se quantos dedos vai levantar e espera-se que a soma com os dedos levantados do oponente, resulte em um número pertencente ao subconjunto o qual foi escolhido. Pares são números inteiros que se dividem por dois. Ímpares, aqueles que não se dividem. Pares são crianças quando se relacionam. Ímpares todos somos. Um dedo a mais, e já seria outra sorte. Uma criança a menos, e já não somos múltiplos. O par ou ímpar é um risco, tão bem definido quanto impreciso. A natureza nos fez indivíduos ímpares, que melhor vivem entre pares, então, se a sorte lhe sorriu e seu subgrupo imperou, foi por um dedo não levantado de seu oponente que você ganhou.

É na interação com o outro e no enfrentamento das barreiras em direção ao desenvolvimento das habilidades, para a construção de identidade e significação do mundo, que a criança explora suas potencialidades cognitivas/corporais, ao passo que identifica os limites no contato com as barreiras físicas e subjetivas, próprias das relações.

Nos diz Duarte Jr (1988) que, “[...] conhecer as próprias emoções e ver nelas os fundamentos do nosso próprio “eu” é a tarefa básica que toda escola deveria propor”. Proporcionar uma sala de aula em que caibam todas as expressões sensíveis e a reflexão sobre elas, exige abraçar a diversidade de linguagens, percepções e de saberes. E não há revolução maior que saber-se agente de seu próprio saber.

A aula acessível, vai além de adaptar o conteúdo para atender a criança com deficiência. Ela pode, e deve, se utilizar dos recursos tecnológicos para a adaptação, tais quais o texto em braille, para o não vidente, ou o interprete de língua brasileira de sinais (LIBRAS), para o surdo não oralizado e usuário da referida língua. Porém, somente esses recursos adaptativos não tornam a experiência da aula uma experiência acessível. Para tal, é preciso ofertar estímulos sensoriais, aproximar a teoria da prática, desenvolver estratégias para que haja identificação da

criança com o objeto de estudo, assim como viabilizar a expressão e partilha de diversas respostas e interpretações advindas da experiência.

Todo lugar que circunda o sujeito é espaço simbólico (VIGOTSKI, 2008). E a sala de aula de teatro é espaço fértil para construção de significação do mundo, principalmente pelas relações entre os pares através do ver fazer, do falar sobre o fazer e da completude das experiências que, por si só, é agente de mudança. Nascemos humanos, porém, o entendimento da nossa humanidade nos é passado pelo grupo social ao qual pertencemos. Aprendemos através das relações sociais os valores, as regras e os comportamentos que nos regem, ordenamos o mundo em nossas mentes pelo falar, criar, pensar e agir em conformidade com o que nos é ensinado.

A dinâmica da pedagogia do teatro permite a ruptura desse padrão, autoriza previamente a criança a se relacionar com suas fantasias e, a partir dessas fantasias, se relacionar com seus pares, permite a criação de um sentido para si e a exposição desse sentido no fazer artístico. A experiência pedagógica não se constrói no indivíduo isolado, é preciso se relacionar, e só relacionamos mediante a comparação. Isso posto, acredito que ao estabelecer novas relações sociais, acolhendo as particularidades individuais, construímos novos valores. Abarcando a existência do outro é que conseguimos dar conta da nossa existência.

A construção de uma aula acessível parte do princípio da validação da existência do outro conforme ele consegue ser, e isso possibilita a construção de uma relação baseada na expressão subjetiva (e por que não poética?), completa e coletiva.

Duarte Junior (2007) considera que toda e qualquer produção artística, bem como as maneiras de concebê-las e organizá-las, são processos pedagógicos que atuam sobre os sujeitos envolvidos, seus produtos e resultados, e não podem ser, de forma nenhuma, balizados numa concepção puramente estética, mas sim, pela experiência do fazer. Não há meio de se imprimir numa alma humana sensibilidade. Não há meio de se imprimir na alma humana beleza. Se há algo que podemos, e devemos fazer, é abrir espaços para que a sensibilidade e a beleza da existência do indivíduo se manifestem.

Os caminhos para construir uma sequência de ações que exercitem a ludicidade e a criatividade, para ampliar os meios de ofertar o conteúdo, são disponibilizados pelas próprias crianças ao observarmos quais referências do cotidiano estão presentes em seus discursos: a forma como se conduzem nas brincadeiras; os personagens, desenhos e brinquedos que lhes são de pronto reconhecimento; quais programas de TV, internet, streaming e sites acessam e nos indicam. É fundamental que a criança se reconheça na interação com os demais para que ela

mesma busque maneiras de conduzir, de forma positiva, ética e salutar, suas identidades, ensinando e aprendendo outras perspectivas de vivência.

Para proporcionar uma experiência acessível em aula de teatro, é preciso entender a intrínseca relação entre corpo e cognição, considerar o corpo estrutura de atuação manifestada no mundo, indissociável do espaço e do tempo. “O corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 123). Ainda que de forma inconsciente, principalmente na infância, as presenças físicas e toda sua experiência no mundo é balizadora para o aprendizado.

Cada indivíduo desenvolve suas estratégias e mecanismos de interação com o mundo, assim como desenvolve, também, seus mecanismos para regulação emocional. Crianças no espectro autista tendem a apresentar estereotipia, movimentos e/ou sons repetitivos que, dentre outros aspectos, auxiliam na regulação emocional. Interromper seu processo (salvo as situações de autolesão ou lesiva a outrem) é impedi-lo de se organizar.

O excesso de estímulos pode ser um disparador para os movimentos repetitivos. Uma aula acessível deve, portanto, proporcionar a criança o afastamento e reaproximação do objeto/situação que disparou sua desregulação, oferecendo outra maneira de interagir com o conteúdo ou, ainda, proporcionando a saída da sala para a reorganização e seu retorno à atividade de forma mais confortável, reduzindo as possibilidades de novas sobrecargas, quando for possível, identificando o disparador, convocando a turma a identificar estratégias de auto regulação. A criança no espectro autista e a criança neurotípica vão afastar-se e aproximar-se do conteúdo, assimilar e acomodar o novo saber, vão adaptar-se, serão acrescidos por aquela experiência e, de forma positiva, serão atravessadas pela existência uma da outra.

As artes capturam os órgãos dos sentidos para a fruição de seus produtos e, à medida que enlaçam os órgãos, despertam sensações e emoções. A condução do aluno até essa experiência plena, quando construída respeitando sua individualidade, não só proporciona a fruição refinada, como também o ajuda a desenvolver novas ferramentas para regular suas emoções.

A criança quando levada ao teatro pela primeira vez, sem ter podido experimentar as sensações e situações que marcam esse tipo de apresentação, chora assustada ante o apagar das luzes que marcam o início do espetáculo, mesmo que lhe seja avisado, minutos antes, qual procedimento será adotado ali. Já quando é preparada através de experiências e atividades nas

aulas de teatro, vivenciando o apagar das luzes, para pontuar o início de uma situação cênica, e o silêncio e quietude pré-fruição, para deixar-se receptiva, o medo não a captura por completo, tornando a experiência de ir ao teatro mais leve e agradável. Uma criança não neurotípica, a quem a profusão de cores traga ansiedade, vai reagir melhor à experiência do aprendizado desse conteúdo se lhe for ofertada massinha de modelar nas cores primárias já que, ao notar em suas mãos o surgimento da nova cor, e podendo fazer e refazer esse processo, o aluno passa a ter total controle sobre seu conforto visual.

Em ambas situações, o que pautou as experiências foi a inclusão ativa dos corpos nas experiências sensoriais durante as aulas de teatro. Somos todos submetidos a experiências sensoriais o tempo todo, nós a significamos a partir de um entendimento anterior, que nos faz (re)conhecer. O verde, só o sabemos verde porque o sentido do verde foi construído em nós. Verde é uma cor, porém também identifica um estado de não amadurecimento; indica, quando encrustado nas paredes, a existência de limo; a luz verde evoca sensações; contas verdes são relacionadas a Oxóssi, então verde não é somente uma cor secundária, é uma existência no mundo que, quanto mais a criança manipula, mais significações adquire. As cores vão ganhando mais que nome, vão adquirindo tons, formas, texturas, significado.

A acessibilidade de uma aula deve provocar reflexões importantes em todos os presentes ao oferecer uma experiência com múltiplos caminhos ao objeto, e ofertar também a reflexão da/na experiência do outro. Ao ver no colega o movimento que suas mãos fazem para dar forma a massa, a criança reproduz, descobrindo habilidades ou limites até então inexplorados. Ao escutar a respiração de quem está ao lado, a criança reconhece seu potencial rítmico, seja ao perceber harmonia com seu ritmo de respiração, seja notando a diferença, a criança ali já está tomando consciência de si.

É preciso que estejamos cientes da importância de viabilizar a inserção do indivíduo na sociedade tal qual ele é. Acolher sua existência inteira para que, então, ele saiba seu potencial. Paulo Freire (2020) diz que:

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas um objeto da história, mas sou sujeito igualmente. (FREIRE, 2020, p.74).

Dotar a criança de si é dotá-la desses saberes. Possibilitar nas aulas de teatro que a mesma acesse outras realidades e vivências é dotá-la de senso de justiça e autopreservação, e isso atende a todas as crianças, por isso que aula não deve ter seu conteúdo adaptado para uma

deficiência, mas acessível para uma experiência.

Merleau-Ponty (2018), afirma que temos o poder de compreender para além daquilo que espontaneamente pensamos, logo, na sua estruturação e assentamento da experiência, a criança vai refinando suas estratégias para superar barreiras, e a experiência escolar é fundamental na estruturação e compreensão de si e do outro. Mais que incluir a criança com Necessidades Educacionais Especiais, é fundamental reconhecê-la como indivíduo que está, como todas as outras crianças, experimentando existir frente ao outro, tomando consciência de si enquanto adquire bagagem, se refazendo e se organizando cotidianamente, devendo receber os estímulos para a superação de limites e acolhimento as suas diversidades. Portanto, a deficiência, a síndrome ou o transtorno não deveriam ser vistos como entraves para a estadia nas aulas e, sim apresentados como aspectos particulares do indivíduo.

3 REFLEXÕES A PARTIR DA INTERFACE LUDICIDADE E LIBERDADE

Onde a ludicidade e a liberdade se encontram também habita a matéria prima do artista. Nesse ponto de leveza da alma, de conexão corpo/mente, a curiosidade impulsiona e os sentidos se preenchem de mundo. Para explicar a intrínseca relação do humano com o jogo recorri a Huizinga. Em sua obra *Homo Ludens*, o autor situa o jogo como elemento da cultura e fornece importantes informações para sustentar as estratégias brincantes. Essas, por sua vez, fazem parte do repertório das pedagogias do teatro e são trazidas através de Desgranges.

A liberdade que reside na brincadeira, que impulsiona o ato criativo e que, por sua vez, alimenta a maturação cognitiva, é o que possibilita criar as estratégias para a inclusão das crianças com deficiência nas aulas acessíveis de teatro. Os mecanismos mentais que Vigotski teorizou sustentam essas discussões. Outros autores citados no corpo desse capítulo também compactuam da importância do lúdico para a formação da sociedade. No presente capítulo, organizei a discussão da seguinte maneira: na primeira parte, procuro situar o jogo no contexto da formação social, os avanços cognitivos advindos da prática de brincar e a construção dos sentidos de real e imaginário; na segunda parte, abordo a contação de histórias como recurso pedagógico, quando falo do amadurecimento mental proporcionado por essa antiga prática lúdica e das importantes repercussões nas séries iniciais do ensino fundamental I; e na última parte, trato dos jogos improvisacionais e a sua excelência para a construção das aulas de teatro.

3.1 Brincar de faz de conta: a organização da realidade

Faz de conta

Faz de conta
 Que a meia é uma bola
 Faz de conta
 Que o mato é jardim
 Eu vou brincar
 Eu vou brincar
 Se não brincar
 Ninguém brinca por mim
 Faz de conta
 Que eu gosto do frio
 Faz de conta
 Que eu sou um pinguim
 Eu vou nadar
 Eu vou nadar
 Se não nadar

Ninguém nada por mim
...
(Palavra cantada, 2008).

A ludicidade é inerente aos humanos, e é na infância que o prazer proporcionado pela atividade de caráter livre, o lúdico, se manifesta essencial ao desenvolvimento social do indivíduo. Como lúdico, na infância, entendemos os jogos, o ato de brincar e o brinquedo. Sobre o jogo, Huizinga (2001) nos diz que é a estrutura social basilar na formação da cultura; o jogo está para além de funções biológicas ou fisiológicas; o lúdico é intrínseco a existência humana.

Quando Huizinga (2001) fala da condução natural dos animais ao jogo, me lembra que nós, humanos, animais dotados da capacidade de atuar sobre a realidade de forma organizada e dotados de impulso para a vida, brincamos, tocamos, corremos em aposta, porque somos impelidos a interagir com o meio. Nos relacionamos porque, sozinhos, somos rapidamente destruídos para a manutenção de outra vida. Somos parte de uma corrente para o avanço. E se nos constituímos enquanto sociedade pelo impulso do divertimento, e o jogo é também divertimento, pela via do prazer avançamos.

Os avanços cognitivos diante das interações livres com o meio são notáveis em diversas pesquisas. Vigotski (1998, p. 126) nos diz que “É no brinquedo que a criança aprende a agir na esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos.” O brinquedo vai ganhando novos contornos e funções, à medida que ocorre o amadurecimento da criança.

No brinquedo, espontaneamente, a criança usa sua capacidade de separar significado do objeto sem saber que o está fazendo, da mesma forma que ela não sabe estar falando em prosa, e, no entanto, fala, sem prestar atenção às palavras. (VIGOTSKI, 1998 p. 130).

O objeto vira brinquedo nas mãos infantis, panos amarrados fazem bonecas, papel amassado vira bola, isso porque o brinquedo é o instrumento pelo qual o universo real pode ser modelado, manipulado e transformado. Ao transformar uma colher num avião e fazê-lo voar, produzindo sons, decolando, arremetendo e pousando, a criança claramente não está empenhada em reconstruir a forma do avião. O que lhe capturou, e ela reproduziu, foi a ação de voar. Se deixada livre na sua brincadeira, a criança ocupa todo o espaço disponível, seu corpo todo se envolve na brincadeira. Ali, naquele instante, a criança, ainda que saiba que segura uma colher, ainda que se saiba com os pés no chão, vive a experiência de voar através de sua criatividade no jogo de fazer de conta.

Huizinga (2001, p. 4) nos traz que o jogo “é uma função significativa, isto é, encerra um

determinado sentido”. E continua dizendo que “O conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social. Teremos, portanto, de limitar-nos a descrever suas principais características”. E por essas características fundamentais é que o jogo se manifesta tão valioso ao ensino do teatro.

Chegamos, assim, a primeira das características fundamentais do jogo: o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade. Uma segunda característica intimamente ligada a primeira é que o jogo não é vida “corrente” nem vida “real”. Pelo contrário trata-se de uma evasão da vida “real” para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. Toda criança sabe perfeitamente quando está ‘só fazendo de conta’ ou quando está ‘só brincando’. (HUIZINGA, 2011. p. 11).

Enquanto artista professora, reconheço que quando direciono a aula para a livre exploração do espaço que ocupamos, seja a sala de aula, a biblioteca ou o jardim, naturalmente algumas crianças se agrupam para jogos de força e agilidade, indo da sutileza de combinar com olhar quem pega o livro mais rápido ou na prateleira mais alta, até a extensão corporal máxima no espaço, apostando corrida ou dando cambalhotas quando o espaço possibilita.

Outro grupo costuma explorar no faz de conta, vão manipulando o espaço e os objetos e lhes dão função, fazendo quartos debaixo de uma mesa para ler o livro ou transformando folhas e flores em petiscos de festa. Há crianças que optam pela exploração sozinhas e, ainda assim, como todas as outras, em algum momento da aula são capturadas pela brincadeira. E é justamente na observação desses jogos que eu consigo perceber muitas das habilidades aflorando nas crianças.

Quando uma criança com Necessidades Educacionais Especiais entra espontaneamente no jogo de pega-pega, e ela corre e desvia e fica parada quando é tocada, esperando sua vez de ser salva para recomeçar a correr, manejando suas sensações e os diversos estímulos, mas também submetendo-se a regra pelo prazer que o jogo proporciona, ainda que ela saia antes de encerramento do jogo, acredito ter havido ali ganhos enormes: o exercício da tolerância; da coordenação motora; assim como, também, uma experiência de respeito às diversidades que desmistifica a criança com Necessidades Educacionais Especiais. Assim, essa experiência que traça novos lugares de entendimento e atuação no grupo só é possível porque havia ali a liberdade que é intrínseca ao jogo, e o jogo, pela sua constituição orgânica, se organiza e abarca quem o orbita.

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior a vida habitual, ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É

uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com o qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendências a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces e outros meios semelhantes. (HUIZINGA, 2001, p.16).

O jogo da representação está fortemente presente nos processos de desenvolvimento mental/cognitivo na infância, e é alimentado pelas histórias infantis, no contato com as festas populares e demais manifestações culturais, através dos brinquedos e na interação social da criança com seu meio. Essas vivências vão criar seu repertório ímpar. Representar é a forma da criança mostrar, seja para si, seja para o outro. É uma forma dela sair da realidade e recriar essa realidade ainda presente na realidade. Segundo Vigotski (1998, p. 130), “a criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação as restrições situacionais”.

A construção do universo fantasioso da criança se dá na relação dela com o que lhe é apresentado enquanto realidade possível de manipular para, então, ter conteúdo sobre o qual imaginar. Para imaginar um avião voando, a criança em algum momento precisou ter contato com o objeto que voava, viu um avião, compreendeu os conceitos de movimento e espaço e de alto, mediano e baixo, ou seja, foi preciso que vivesse alguma experiência para o (re)conhecimento da ação de voar.

3.2 Era uma vez... O faz de conta e a liberdade que existem na essência do jogo

Era uma vez uma menina curiosa. Tudo o que ela via queria saber como funcionava, tudo que ela tocava queria saber como chegara aquela forma, tudo que ela comia queria saber de onde vinha e como iria agir sobre seu corpo. A menina não se cansava de querer saber, mas todos em seu entorno cansavam de lhe responder. Um belo dia, a menina resolveu que, por conta própria, iria descobrir os princípios das coisas e, ansiosa que era, começou a descobrir a si, pois sobre si governava, ela mesma, no seu desejo de entender. Quanto mais sabia mais queria saber, e quanto mais descobria mais questionava os porquês. O mundo se cansava, deve ser mesmo muito chato viver com alguém que tanto pergunta, que tudo quer entender, mas para a menina curiosa, no não saber é que residia o sofrer. A comunidade em que a menina morava, tentando frear sua esquisitice, deu-lhe a capa da invisibilidade, mas a capa não lhe coube, deram-lhe então os biscoitos de Alice, mas a menina não comia refinados, ofertaram-na uma

vez a pedra da submissão, mas pesava demasiado e a menina atirou-a no mar. Tentaram ainda pílulas azuis e vermelhas, ela não as tomava porque preferia as verdes. Cansados de tantos “quero não”, deixaram-na livre por alguns minutos e, nesse tempo a menina resolveu curiar outros mundos. Caminhando pelos multiversos, a menina encontrou homens e mulheres cujas curiosidades e inquietações eram bem parecidas com as suas, a menina descobriu que incomodar era um super poder que lhe cabia bem melhor que qualquer capa, qualquer pedra, qualquer truque! A menina curiosa descobriu que podia e devia espalhar pelos quatros cantos do mundo o poder do questionamento. Juntou-se com alguns outros curiosos e, reza a lenda, que até hoje estão por aí desmontando padrões, (re)conhecendo formas e perguntando se há felizes para sempre.

As histórias infantis são um excelente recurso para alimentar o repertório da criança. Os personagens dos contos de fadas, que há muitas gerações povoam o imaginário popular e exercem fascínio sobre nós, apresentam situações que dialogam entre o real e o imaginário. É algo comum o surgimento de elementos sobrenaturais como fadas, bruxas, animais falantes e objetos que ganham vida. As crianças, ao passo que se encantam verdadeiramente, constatarem também o caráter mágico desses elementos. Se apiedam e anseiam que o porquinho encontre o abrigo seguro na casa do irmão, mas se empenham em soprar fortemente para derrubar as casas. Na imaginação e pela imaginação a criança desenvolve seu pensamento lógico, se relaciona com as coisas do mundo, encontrando espaço para amadurecer emocional e cognitivamente

Para dominar os problemas psicológicos do crescimento – superar decepções narcisistas, dilemas edípicos, rivalidades fraternas, ser capaz de abandonar dependências infantis; obter um sentimento de individualidade e de autovalorização, e um sentido de obrigação moral – a criança necessita entender o que está se passando dentro de seu inconsciente. Ela pode atingir essa compreensão, e com isto a habilidade de lidar com as coisas, não através da compreensão racional da natureza e conteúdo de seu inconsciente, mas familiarizando-se com ele através de devaneios prolongados – ruminando, reorganizando e fantasiando sobre elementos adequados da estória em resposta a pressões inconscientes, o que capacita a lidar com este conteúdo. É aqui que os contos de fadas têm um valor inigualável, conquanto oferecem novas dimensões à imaginação da criança que ela não poderia descobrir verdadeiramente por si só. Ainda mais importante: a forma e estrutura dos contos de fadas sugerem imagens a criança com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dar melhor direção à sua vida. (BETTELHEIM, 1980, p.16).

A contação de histórias é uma das primeiras formas de contato com o teatro e o conceito de personagens. As crianças quando chegam nas séries iniciais do ensino fundamental I, normalmente, já tiveram contato anterior com muitos dos personagens da literatura clássica infantil. Já sabem sobre bruxas e medos, sobre porquinhos e o trabalho e sobre lobos e criança sozinha na floresta.

Quando conto uma história para crianças, o faço com todo meu corpo, levo comigo objetos relacionados à história, palha e pedaços de madeira. Para os três porquinhos, por exemplo, levo o máximo de exemplares de livros da história que será contada, dedoches, fantoches ou bonecos, tudo o que esteja disponível e possa ser manipulado pelas crianças. Todos os corpos presentes são provocados para conhecer a história. E a criança observa, observa e imita, observa e experimenta, reage também fisicamente frente a história. Manipula os elementos, produz efeitos sonoros, vibra e brinca. E nesse ambiente de brincadeiras, de contar e recontar as histórias, de provocar a imaginação infantil, as relações sociais vão se estabelecendo espontaneamente.

O bom desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças está também ligado a qualidade daquilo que estimula sua criatividade. Ao observar a forma como a criança manipula os elementos físicos oferecidos; se escuta com atenção as falas das outras crianças; como e se faz o reconto, o/a artista professor/a poderá, individualmente, aproximar a criança do conteúdo pretendido.

Desgranges (2011, p. 23) nos diz “Quem ouve histórias, sendo estimulado a compreendê-las, exercita também a capacidade de criar e contar histórias, sentindo-se, quem sabe, motivada a fazer história”. A experiência da aula de teatro acessível, para ser completa, precisa oferecer espaço para o exercício do contar a história.

Ao contar a história, a criança é convocada a diversas atividades: organizar os signos apreendidos; assimilar suas vivências anteriores frente a atual; organizar tempo/espacialmente seu discurso. Diante de tantos exercícios, é natural que crianças tenham tempos diferentes para executar seus processos ou demorem um pouco mais para externá-los. Então, é preciso oportunizar contato frequente com a fruição de histórias, seja na fruição do espetáculo de teatro, no edifício teatral, com todos os seus rituais, seja na interação com outras turmas da escola.

Na EMCA o projeto de leitura envolve toda a escola. As crianças são estimuladas a ir em outras salas de aula, em horário combinado entre as professoras, ler um livro. O caráter transversal do ensino de teatro me permite trabalhar com essa experiência através do atravessamento dela nas crianças. Observo o quanto a criança tem avançado e quais são as barreiras recorrentes ou novas para o próximo avanço. Essa dinâmica se dá através da fala, da reserva de tempo pedagógico para que as crianças se organizem e manifestem, apoiado por recursos externos ou não, sua reflexão sobre a atividade.

Para chegar na fala, a criança refletiu, assimilou, se fixou nos elementos que lhe são

caros, desprezou aqueles que não se fizeram importantes. Esse exercício é motor para o desenvolvimento dos sentidos crítico e estético, assim como, também, é a partilha desses lugares de ver o mundo, que nos é apresentado pelos outros.

Na atividade de contação de história, quando uma criança de outra turma vai até a sala contar a história, as crianças da sala que ouvem a história ocupam o lugar de fruidores da obra.

A atitude do espectador diante de uma cena teatral pode ser compreendida, segundo Bakhtin, como uma tensão constante entre ele e a obra: em um primeiro movimento, o espectador se aproxima da obra, vivenciando-a, para, em um segundo movimento, afastar-se dela e refletir sobre ela, compreendendo-a. Ou seja, ao se relacionar com a cena teatral, no momento dos atos de contemplação, o espectador se aproxima do mundo vivido pelos personagens de uma determinada história criada, ao se lançar no interior do universo ficcional criado pelo autor. Depois, ele retorna a si mesmo, ao seu “lugar na poltrona”, para completar o horizonte com tudo o que descobre do lugar que ocupa, baseado na sua ótica, no seu saber, no seu desejo, no seu sofrimento pessoal, na sua experiência. (DESGRANGES, 2011, p. 29).

É importante que o lugar de fruitor da obra seja habilitado continuamente, para que, cada vez mais as crianças se percebam e se coloquem à disposição da experiência. Nos cabe ser pacientes e respeitar o tempo das crianças. Algumas crianças, sem qualquer diagnóstico de deficiência(s), precisam ter repetidas as experiências um número maior de vezes para que consigam ver o todo nesse lugar de elaboração e atuação ativa frente a obra de arte. Estimular uma criança a compreender é proporcionar encontro frequente com o objeto pretendido, então fazemos, vemos fazer, falamos e repetimos, pois, é nessa dinâmica que se constrói um indivíduo crítico.

A experiência teatral desafia o espectador a, deparando-se com a linguagem própria a esta arte, elaborar os diversos signos presentes em uma encenação. Esse mergulho no jogo da linguagem teatral, provoca o espectador a perceber, decodificar e interpretar de maneira pessoal os variados signos que compõem o discurso cênico. (DESGRANGES, 2011, p.23).

O processo de amadurecimento mental dos indivíduos ocorre em etapas. É preciso superar as barreiras, uma a uma, assimilar as novas informações para que, então, seja possível a acomodação. A criança só conseguirá assimilar mediante aquilo que lhe é ofertado, seja uma oferta direcionada pelo/a professor/a artista de teatro, seja uma oferta livre do ambiente através de seus pares e a maneira deles de estar no mundo e se apresentar para o outro.

Tudo o que se apresenta no horizonte das crianças é estímulo. Porém, mais importante que a quantidade de estímulos oferecidos é a qualidade destes. A aula de teatro acessível precisa, tanto quanto ofertar meios das crianças se relacionarem com os conteúdos, auxiliá-las a elaborarem esses novos saberes.

O mergulho na corrente viva da linguagem acende também a vontade de lançar um olhar interpretativo para a vida, exercitando a capacidade de compreendê-la de maneira própria. Podendo conceber, assim, que a tomada da consciência se efetiva como leitura de mundo. Apropriar -se da linguagem é ganhar condição para esta leitura. (DESGRANGES, 2011, p.23).

Quando se trata de leitura de mundo, quanto mais elementos nós temos para decifrar as informações capturadas através dos órgãos dos sentidos, mais autônomos nos tornamos. É através das experiências vividas que somos provocados a engrandecermos nosso arcabouço intelectual. Esse é provavelmente o maior desafio do/a professor/a artista no planejamento e na execução de uma aula acessível, provocar as crianças por meio das atividades acessíveis a fazerem os grandes movimentos internos de adaptação.

3.3 O jogo da vida: a construção do discurso cênico

A qualidade da luz sob a qual analisamos nossa vida tem efeito direto na forma como vivemos, nos resultados obtidos e nas mudanças que desejamos provocar por meio de nossa vida. É sob essa luz que damos forma às ideias que nos fazem buscar nossa magia, para então torná-las realidade. Isso é a poesia como iluminação, pois é através da poesia que nomeamos essas ideias que – até o poema – não têm nome nem forma, estão prestes a nascer, mas já foram sentidas. A destilação da experiência da qual a verdadeira poesia brota dá à luz o pensamento, do mesmo modo que o sonho dá à luz o conceito, o sentimento dá à luz a ideia, o conhecimento dá à luz (precede) a compreensão. (LORDE, 2020, p. 44).

A dinâmica dos jogos de improvisação permite o/a artista professor/a observar de forma sensível seus alunos e construir atividades que trabalham a autonomia, auto estima e identidade. O Jogo de faz de conta é um dos primeiros que a criança conhece. Para Vigotski (2014, p. 89) “A representação teatral está mais próxima e mais diretamente ligada às brincadeiras do que qualquer outra forma de expressão artística.”, e nas aulas de teatro essa é uma dinâmica usada frequentemente nos anos iniciais do ensino fundamental I. Na medida que cresce, a criança desenvolve formas mais elaboradas de imaginação e criatividade, entretanto, o jogo dramático, instrumento de análise do mundo que permite múltiplas versões e interpretações de situações cotidianas, é democrático por natureza, sendo possível de ser aplicado em aulas para qualquer idade. O jogo dramático contém e está contido no brincar,

Assim, considera-se o jogo dramático infantil como uma atividade pertencente ao próprio brincar das crianças, e que, quando proposta em sala de aula, ou em contextos educacionais, deve ter por base as atividades lúdicas que estas desenvolvem entre si. (DESGRANGES, 2011, p. 92).

Sem perder de vista que

O salto de qualidade do jogo dramático está inscrito, justamente, no caráter artístico que o constitui. Sem perder o prazer próprio ao jogo espontâneo, almeja-se que os participantes conquistem a capacidade de criar, organizar, emitir e analisar um discurso cênico. Jogar para jogar leva a situações repetitivas, sem desafios e sem aquisições. Ou seja, sem a vontade de inventar diferentes possibilidades de investigação da linguagem teatral e de sua atuação enquanto instrumento de reflexão da vida social, o jogo dramático perde a sua vitalidade. (DESGRANGES, 2011, p. 94).

Ele é acessível por natureza, se constitui *do e para o* indivíduo, respeita a condição da existência porque se estabelece a partir dos recursos dela, da improvisação na atuação até a fruição na plateia. A construção do discurso cênico parte do que a criança tem de patrimônio intelectual e emocional. A criança se revela na forma como se comunica com o ambiente e seus pares, na maneira que exhibe suas limitações e habilidades. Essa característica democrática do jogo dramático se mostra eficaz para o amadurecimento social ao experimentar o (re)conhecimento de si a criança desenvolve o sentido de autenticidade.

Pode-se caracterizar o jogo dramático como uma atividade grupal, em que o indivíduo elabora por si e com os outros as criações cênicas, valendo-se das apresentações no interior das oficinas como um meio de investigação e apreensão da linguagem teatral. Desenvolvem-se, no decorrer do processo, as possibilidades expressivas e analítica, exercitando o participante tanto para dizer algo através do teatro, quanto para uma interpretação aguda dos diversos signos visuais e sonoros que constituem a encenação teatral. Estimulando-o, ainda, a tornar-se um observador atento em sua relação com as diversas produções espetaculares. (DESGRANGES, 2011, p. 95).

A participação ativa do mediador nos jogos dessa natureza é fundamental e carrega em si oportunidades interessantes para o/a professor/a artista dialogar dentro do jogo sem romper com a estrutura basilar da brincadeira, que é a liberdade. Ao conduzir o jogo dentro da própria brincadeira, o/a professor/a mediador/a consegue provocar e direcionar a experiência do grupo para um lugar o mais próximo possível daquele conteúdo pretendido, ou ainda, a partir das ocorrências advindas da experiência, estabelecer ali como novo conteúdo a ser trabalhado as demandas que emergem.

Esse status de mediador/a na atividade acessível não pode ser cumprido de qualquer modo, é preciso que se afine antes com os valores de uma educação verdadeiramente inclusiva, que acredite nesse processo de emancipação intelectual proporcionado pela disciplina de teatro, seja sensível aos processos da infância para então, honestamente, vivenciar a experiência junto com a/o educanda/o.

Os jogos improvisacionais são especiais para a construção do discurso. No processo de

aquisição e desenvolvimento de suas competências sociais, que é o que vai sustentar a formação do pensamento e, ato contínuo, o discurso da criança, não só se pretende auxiliar a significar as coisas do mundo mas, principalmente, auxiliá-la a organizar seu pensamento tempo/espacialmente frente às suas emoções. Vigotski (2014), em sua obra *Imaginação e criatividade na infância*, reserva um capítulo para falar da criatividade teatral na idade escolar, e nos traz o seguinte saber:

A dramatização como forma de expressão das impressões vividas”, diz Anna Petrova, “está profundamente enraizado na natureza da criança e expressa-se de modo espontâneo, independentemente dos desejos dos adultos. As crianças mimetizam as impressões externas que apreendem do meio que as cerca. Através do instinto e da imaginação, a criança cria as situações e o ambiente que ela própria nunca experimentou e que usa para concretizar seus impulsos emocionais (heroísmo, valentia, generosidade). As fantasias infantis não se restringem à esfera dos sonhos, como ocorre com os adultos. Tudo o que pensa e sente, a criança quer concretizar em imagens vivas e ações. (VIGOTSKI, 2014, p.86).

Ao compreender esse processo orgânico da infância e aliá-los às improvisações, a construção do conhecimento em teatro ganha novos contornos. O mediador pode provocar a inclusão (e depois reflexão) de outros elementos, tanto cênicos quanto da natureza, através de pequenos desafios brincantes, por exemplo: *O tempo virou! Agora está ventando muito e fazendo frio!* Esse simples comando abre espaço para trabalhar uma gama de fatores técnicos e científicos, o figurino, a iluminação, o corpo humano, as estações do ano etc., tudo dentro do brincar. Eis uma das razões para que o ensino de teatro na escola não seja conduzido pelos caminhos da pura espetacularidade artística: uma montagem cênica resultado de um planejamento, pensado na perspectiva de aulas acessíveis, não incorre no erro de restringir a experiência da montagem a uma reprodução de outra obra. Aqui, a criatividade fomentada é a criatividade artística, ainda que essa ou aquela obra dramática seja utilizada como fonte de inspiração.

A rigidez do texto dramático se dissolve frente a potência dos personagens trazidos pela turma. O conceito de personagem permanece, mas agora ele vai da imaginação da criança para a cena com todo seu corpo. Vigotski (2014) nos aponta:

E, na verdade, as atividades teatrais que tentam reproduzir as formas do teatro adulto constituem-se em atividades pouco recomendáveis para crianças. Começar com um texto literário, memorizar palavras criadas por outra pessoa, que nem sempre coincidem com o entendimento da criança e com seus sentimentos, constringe a criatividade infantil, e torna a criança um mero repetidor do texto e das palavras alheias. (VIGOTSKI, 2014, p. 90).

Todas as crianças presentes na sala de aula podem (e devem) ser acolhidas na

experiência de jogo dramático, já que “Essa forma ativa de expressão através do próprio corpo corresponde à natureza motora da imaginação plástica da criança” (VIGOSTKI, 2014, p. 93). Cabe o/a mediador/a ter a sensibilidade de compreender e validar essas expressões, incluindo-as na cena.

A criança, quando está ansiosa, perde o foco com muita facilidade; criança com sono dispersa facilmente; criança com fome, não consegue estabelecer foco; criança em sofrimento deflagra suas emoções, inclusive, através da desorganização do ambiente e do discurso. Na rotina do aluno com déficit de atenção, consideramos natural ele dispersar e perder o foco. Costumamos lhes convocar a voltar ao tema e seguir fazendo essas amarrações de ideias. Porém, dentro de uma atividade de jogo dramático, o/a mediador/a consegue, sem interromper os outros processos individuais ali emergindo, estabelecer como parte da ação o novo estímulo trazido pela criança em questão. Ao fazê-lo, abre-se o precedente para que a criança perceba a si na relação com o ambiente, com a atividade e seus pares. Convidando-a a trazer para a experiência sua distração, podemos colocar luz sobre o desfoque, ajudando a compreender seu processo.

Essa liberdade que reside na essência do jogo dramático é fundamental ao teatro. Substancia na prática da sala de aula esse pensamento que venho trazendo, de que a aula de teatro pode ser acessível, não apenas para crianças com Necessidades Educativas Especiais. É uma aula que abarca todos os corpos e todas as mentes, que acolhe a vivência cotidiana da criança, lhes fornecendo estratégias para se organizar no tempo espaço, sentir seus corpos e reagir frente ao mundo por esses corpos.

Enquanto adultos, vivemos a interferência do estado mental no discurso, porém, nos estruturamos de forma tal, que nos fixamos na mensagem que queremos passar, subjugando as emoções. Mas a criança ainda está aprendendo a sentir, a dar nome ao que sente. Ela não está de posse total das suas ações.

Quando direcionamos a atenção da criança para essa percepção interna, abrimos espaço para outros modelos de ações. Um indivíduo ciente de suas potencialidades e das repercussões no seu corpo físico das vivências emocionais, muito mais facilmente identificará a uma situação de exploração e de maltrato. Trazer para a aula os elementos subjetivos, ao mesmo tempo que se apresentam objetivamente nas atividades, proporciona a aquisição da consciência de sua individualidade. E, é a partir dessa consciência do corpo atuante, que se desenvolvem e se refinam as habilidades sociais.

A inclusão do corpo como ele é, do corpo real da criança na sala de aula, é, sem sombra de dúvidas, uma das formas de interromper os processos de exploração e exclusão do sistema. Uma educação para autonomia deve buscar estruturar a criança para que esta se saiba e possa, claramente, reivindicar atenção às suas necessidades. Deve paramentar a criança de saberes acerca do seu recorte social e identitário e capacitá-la a usar suas habilidades linguísticas em seu favor.

À medida que o grupo amadurece, e ser professora de uma mesma escola durante anos proporciona acompanhar essa evolução, vai se tornando possível aplicar jogos mais elaborados, que trazem novos desafios. É o caso do teatro do oprimido de Boal, que eleva ao nível político situações cotidianas, conduzindo os participantes a uma reflexão para além de suas experiências pessoais.

4 TAREFA DE CASA: ENSAIANDO A ANÁLISE DE DADOS

Reconhecer as afetações provocadas na vida das crianças durante a pandemia e nos seus processos cognitivos e mentais frente ao ensino remoto, me conduziu a trabalhar na perspectiva de lhes oferecer a aula de teatro enquanto uma experiência lúdica multissensorial, que mesmo se encerrando em si poderia ser resgatada futuramente. Nesse capítulo descrevo essa forma de pensar a aula através de algumas atividades que desenvolvi, relacionando-as com as experiências em sala de aula e as teorias que sustentam essa pesquisa.

Na primeira parte, exponho a lógica na qual meu pensamento se constituiu, mediante os eventos já expostos, para construir aulas acessíveis de teatro. Busco fazer entender os passos que privilegiam a relação da criança com o objeto de aprendizagem, conteúdos pedagógicos, pelo viés da experiência prática e cotidiana. E no subcapítulo *Campo Minado: caminhos legais para a inclusão*, falo sobre a teoria CRIP, das formas de compreender as deficiências observando-as sob a perspectiva da Convenção da Pessoa com Deficiência e refletindo as condições da educação inclusiva frente aos novos dados da educação pós pandemia trazidos pela ONU.

4.1 Jogo de xadrez: as estratégias para fazer aulas acessíveis de teatro

Compõem as peças do jogo de xadrez: oito peões; duas torres; dois cavalos; dois bispos; uma rainha e um rei. Dessas peças, o rei e a rainha são as mais importantes. Xeque mate é quando o oponente paralisa o rei, descoberto da proteção de outras peças e imóvel pelas suas escolhas anteriores, finalizando jogo. No tabuleiro do xadrez, as escolhas dos jogadores vão montando o tipo de jogo que querem jogar, os riscos que querem correr, o quão expostos vão deixar seu rei e o quão agressivos serão nos contra ataques. É um jogo que exige concentração e conhecimento das regras e das suas nuances. No xadrez, quando um peão alcança a última fileira do tabuleiro ele é promovido, tornando-se uma torre, bispo, cavalo ou rainha, conforme o desejo do jogador. Se pudéssemos transpor para a vida o jogo, as crianças são como os peões: quando alcançam a última etapa da educação escolar básica, estão prontos para tornarem-se o que desejarem. Conduzir a educação para proteger o rei sem a preocupação com as outras peças é xeque mate garantido. Tanto no xadrez quanto na vida, o jogo vai se revelando no jogar. Conhecer os movimentos cabíveis às peças e saber usá-los em resposta aos movimentos do oponente é a inteligência desejada para o jogo do xadrez. E não seria essa também a inteligência

desejada às nossas crianças?

Acolhida a condição humana, intrínseca a todos nós, discorro nesse capítulo sobre a construção de uma aula acessível. Respeitando os níveis de complexidade adequados a cada faixa etária, e considerando a maturidade cognitiva de cada grupo, as atividades podem ou não gerar um produto ao seu término. O mesmo conteúdo pedagógico pode ser repetido com diferentes atividades para melhor fixação dos saberes desejados, e ainda se pode aumentar a complexidade pela transversalidade dos saberes através da interdisciplinaridade.

Cada grupo de pessoas faz emergir demandas próprias, e considerar essas demandas é essencial para que qualquer aula flua organicamente e de fato se faça acessível. Isso posto, os procedimentos apresentados têm por objetivo ampliar os meios de acesso às habilidades que desejamos trabalhar. Logo, a forma de aplicar depende mais da compreensão do que esses procedimentos possibilitam, do que da sequência propriamente dita.

As atividades seguem os procedimentos de ensino abaixo:

1. Apresentar estímulo sensorial,
2. Provocar reflexões,
3. Estimular a imaginação/criatividade,
4. Registrar a experiência.

Procedimento 1. Apresentar estímulo sensorial com o conteúdo a ser trabalhado para a aproximação da criança com o tema. Considerando que o processo de aprendizagem é sequenciado e evolutivo, buscar estruturas concretas para apresentar o conteúdo pedagógico ou, ainda, estimular corporal/sensorialmente as crianças para aproximá-las deste, o que possibilita que os infantes façam suas conexões cerebrais, reforça aquelas “marcas do papel” trazidas por Vigotski e cria caminhos mais curtos e certos para o entendimento, pois trabalha na perspectiva de (re)conhecimento. Se vamos tratar de uma manifestação cultural, essa tem um ritmo que se instaura no corpo pela música, através das cores, nas camadas de roupas, no passo da dança, na representação dos personagens. No puro uso da palavra, apresentar a Festa da Boa Morte¹ requer ressignificar expressões verbais que podem, de antemão, criar resistência. Se apresentamos a festa através de um vídeo, fotos, colocando a música percussiva que caracteriza a mesma, as crianças se envolvem corporalmente com esses elementos e, a partir daí, BOA

¹ A Festa de Nossa Senhora da Boa Morte é uma das celebrações religiosas mais importantes da Bahia. Ela acontece todos os anos de 13 a 17 de agosto no município de Cachoeira, distante 120 Km da capital baiana. O cortejo percorre as ruas da cidade, com mulheres vestidas em trajes de gala e segurando velas. Essa festa representa a resistência da mulher negra no Brasil. Disponível em: <https://www.salvadorbahia.com/festa-de-nossa-senhora-da-boa-morte>

MORTE deixa de ser uma expressão que atualiza palavras e começa a adquirir o sentido de manifestação cultural popular oriunda dos povos africanos, no reconhecimento dos elementos que compõem a festa.

As crianças cujas características corporais e intelectuais são atípicas, desfrutam, nesse momento, de estímulos que lhe trazem prazer e alegria. Se não tem uma ampla gama de vivências para relacionar, estarão criando-as. É importante lembrar que paralelo ao conhecimento científico está o autoconhecimento, estão as relações sociais e a construção dos saberes de si e do mundo. O (re)conhecimento de uma identidade passa por (re)conhecer o significado daqueles elementos que bordeiam e/ou atravessam o cotidiano dos indivíduos.

Procedimento 2. Provocar reflexões através de perguntas sobre o que foi apresentado para fomentar a organização do pensamento e da linguagem. Se relacionar é trocar. Nesse sentido, a fala tanto quanto a escuta do que o outro diz é o motor para que as crianças preencham as lacunas do que lhe escapou a percepção. Quando uma criança relata uma vivência, ou uma fantasia relacionada ao estímulo, o pensamento e a linguagem vão se organizando naturalmente. Por serem estruturas correlatas, quando oportunizado esse exercício, as crianças vão ressignificando o que foi percebido na comparação com as demais experiências. Aqueles cuja comunicação das ideias ainda não está completamente estabelecida consegue encontrar meios e/ou palavras para expressar-se. É nesse momento que a criatividade reprodutora age mais fortemente e, por isso, ao mediador cabe atenção para estimular a autenticidade, mas, sem desconsiderar a importância dessa reprodução.

Perguntar sobre a situação recém-estabelecida permite tanto que o pensamento se organize, quanto que a criança observe, agora, aspectos que lhe fugiram a percepção. Oportunizando àquelas crianças que, por suas diversas razões, se distanciaram dos objetivos pedagógicos da aula retornar ao foco.

Procedimento 3. Estimular a imaginação e a criatividade por meio de ações lúdicas que demandam movimento, uso das habilidades motoras, dos sentidos, da atenção e faz relação imediata do conteúdo pedagógico com o cotidiano da criança. Estimular a imaginação e a criatividade de forma dirigida é apresentar desafios didáticos para que as crianças brinquem, desenhem, inventem, etc., a partir dos elementos apresentados na intenção de manipular os conceitos recém-apresentados.

Possibilitar que as crianças manipulem as novas informações dentro de suas condições, permite que sejam feitas as adaptações, estimula a inteligência no sentido de fazer emergir nelas

os caminhos para superar os desafios, saindo do lugar em que estavam em direção ao novo conceito.

Procedimento 4. E, por fim, registrar a experiência, que é a forma de partilhar com seus pares ou ainda revisitar o tema. Registrar cumpre também a função de aproximar a fantasia da realidade. A partir do momento em que a criança registra, seja de forma escrita, através de uma fotografia ou de um vídeo, cristaliza a experiência. Ao ver e rever a experiência cristalizada, as crianças percebem sua evolução, conseguem distinguir suas próprias criações, sabem-se também produtoras de conteúdo e saberes.

Durante o ensino remoto, para alcançar as crianças assincronamente, desenvolvi atividades que ampliassem os meios de ofertar o conteúdo; que fosse de fácil acesso; que não demandasse saberes científicos muito elaborados; e que as/os cuidadoras/es pudessem conduzir e participar. Me utilizei dessas sequências de ações buscando exercitar a atenção para a fruição, a imaginação e a criatividade e encerrando o processo ao final da experiência na esperança de que, quando retornássemos ao ensino presencial, fosse possível resgatar essas atividades.

A participação da família na feitura da atividade seria importante para garantir uma intenção verdadeira nas provocações. A/O responsável pela criança, ou aquele que a acompanha nas atividades, ainda que já conheça os conteúdos trabalhados, não deve assumir um lugar distante de explanador nesse contexto, precisa ser seu par, estar junto, superar junto os desafios.

Busquei trabalhar o mesmo tema oferecendo atividades diferentes, mas respeitando o fazer, o agir com todo o corpo.

Para alunos dos 1º, 2º e 3º anos respectivamente, cujo tema seja Cores e o subtema a divisão entre primárias e secundárias, é preciso ir aumentando os estímulos, provocar diferentes sensações, criar desafios, conforme mostro abaixo:

Sequência A

- a. Apresentar material Audiovisual
link de vídeo do YouTube do programa infantil brasileiro “Show da Luna”
<https://www.youtube.com/watch?v=sj9tFz5RxQE>
- b. Provocar reflexões
A tinta utilizada pelo personagem era mágica? Porque o sol ficou verde? Pedir que a criança faça o relato da história.
- c. Estimular a criatividade
Pedir a criança para escolher roupas e acessórios para 2 personagens, primeiro escolher

peças só com cores primárias, e em seguida apenas com cores secundárias, montar sobre a cama os figurinos, examinar a imagem formada e juntos, criança e mediador/a, se vestirem com as roupas e brincarem de faz de conta.

d. Registrar

Nessa sequência, a explicação teórica sobre as cores está no episódio da animação disponibilizado através do link, as perguntas servem para reforçar o entendimento do tema, o que possibilita que a criança exponha sua compreensão e que o adulto possa, através do diálogo e da repetição do vídeo, elucidar o que não ficou claro. A brincadeira de faz de conta introduz elementos básicos para o ensino do teatro, tal qual a construção de personagens e figurino.

Sequência B

a. Fazer leitura do texto junto com a criança e apresentar a figura

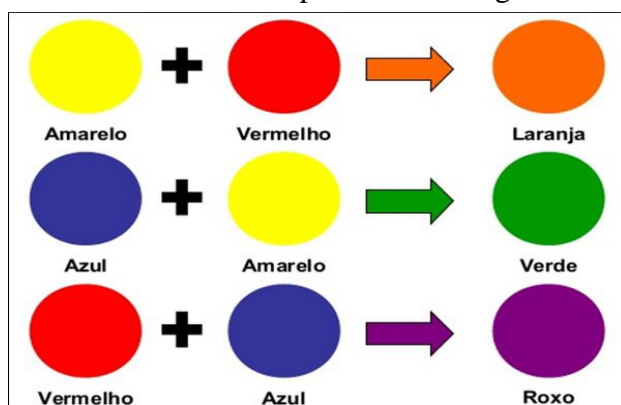
Você sabia que existem cores que dão origem a todas as outras no mundo? São as chamadas cores primárias e podem ser chamadas também de "cores puras" porque não podem ser feitas através da mistura de outras cores.

Vermelho: representa o amor, a energia e a vida.

Amarelo: representa a alegria

Azul: representa a calma e a tranquilidade

Quando misturamos duas cores primárias produzimos outras cores, que são chamadas de cores secundárias. Apresentar a imagem



b. Provocar reflexões

Quais as 7 cores do arco íris? Quantas cores tem em seu corpo? Quais as cores primárias encontradas no ambiente em que estão? E as secundárias?

c. Estimular a criatividade

Procurar objetos com cores primárias e secundárias e os organizar conforme a imagem apresentada.

d. Registrar

Nessa sequência, a explicação vai escrita para que a criança do 2º ano tenha a possibilidade de identificar a grafia do nome das cores, reforçando seu processo de alfabetização, e relaciona cores e sensações objetivando ativar as sutilezas que permeiam o campo sensorial pela percepção visual. Ao incluir os elementos domésticos, o corpo e os fenômenos da natureza, busca-se explorar a atenção na identificação dos elementos. Ao organizar os elementos por cores, espera-se que a criança identifique tons diferentes de uma mesma cor e observe a harmonia entre eles.

Sequencia C

a. Apresentar material Audiovisual

Encaminhar link de vídeo do YouTube com clipe da música Aquarela:
<https://www.youtube.com/watch?v=xT8HliFQ8Y0>

b. Provocar reflexões

Ler a letra da música Aquarela junto com a criança e identificar os objetos citados na canção.

c. Estimular a criatividade

Recrilar graficamente a música apenas com imagens, usando lápis de cor, hidrocor, recortes de revista, lápis de cera, tinta e demais itens que tenha em casa.

d. Registrar.

O uso das cores para criança do 3º ano já está carregado de correlações com o mundo externo: sol amarelo, céu azul, etc. Essa atividade busca permitir que a criança experimente novas relações. A poesia da letra da música pretende provocar a curiosidade e enriquecer o vocabulário. O produto advindo do registro dessa experiência nos serve para identificar quais os símbolos complexos atingiram a criança e quais ela criou.

Assim como o mesmo tema pode ser trabalhado em 3 turmas de idades diferentes, uma sequência pode servir a todas as turmas. Em qualquer idade a brincadeira pode ser uma forma de vivenciar uma experiência.

Sequência D

Conteúdo: Cultura Popular

Tema: Festas Tradicionais

Subtema: Bumba Meu Boi

a. Apresentar material Audiovisual

Encaminhar link de vídeo do YouTube com a história do boi:

<https://www.youtube.com/watch?v=uOXFNilgUW4>

- b. Provocar reflexões
Quem são os personagens da história? Porque Catirina queria comer a língua do boi? Quem salvou o boi?
- c. Estimular a criatividade
Brincar de bumba meu boi. A criança com o adulto, juntos, enfeitam um lençol com recortes, fitas, pedaços de tecidos e depois, coberto pelo lençol, imita um boi, tentando chifrar o outro, depois trocam os papéis.
- d. Registrar.

Na sequência supra, o objetivo principal é aproximar a criança do elemento da cultura popular, o boi bumbá ou bumba meu boi. Através do vídeo, a criança tem contato com a história do boi, mas também está em contato com elementos da cena: dramaturgia, personagens, cenário, sonoplastia, e isso possibilita o/a artista professor/a recorrer a essa experiência para explorar outros conteúdos mais complexos. A montagem do boi é o momento em que a criança está livre para exercitar seu senso estético, e espera-se que, quanto mais amadurecida a criança, maior seja a complexidade do boi montado.

Essas sequências almejavam oferecer experimentações, aproximar a criança dos conteúdos de arte e cultura, movimentá-las, deixá-las saber de suas habilidades e criar memórias de alegria, ao passo que também me daria elementos para novas atividades acessíveis.

4.2 Campo Minado: caminhos legais para a inclusão

O Campo Minado é um jogo de memória e raciocínio que se joga sozinho, ainda que em dupla, num desafio. É um jogo de tensões em que as casas corretas estão presentes ali em maior quantidade, mas basta escolher uma casa ao lado com a bomba e acabou! Campo minado é um recurso bélico que segue causando ferimentos graves, cegueira, amputação de membro, matando pessoas e animais mesmo décadas depois de acabadas as guerras. *Campo minado* para Bezerra da Silva é quando “mesmo não ventando a roseira balança”, na melhor tradução de quando a brincadeira recorta a realidade, segue rimando:

Preste atenção no que fala
Porque o ambiente exige cuidado
Haja com muita cautela
Pisando de leve que o campo é minado

Eu já joguei Campo minado. Hoje os percorro.

Para compreender o que é uma aula acessível é preciso entender a Pessoa Com Deficiência e a Acessibilidade a partir de um olhar efetivamente humanizado. Para tal compreensão, é importante revisar documentos legais que regem a nossa sociedade, de forma a acessar as estratégias de enfrentamento à discriminação e ao preconceito; a análise das condições atuais da educação e suas repercussões; teorias e saberes que atravessam o campo da existência humana e das artes; as memórias que são construídas na relação aprender/ensinar.

Os órgãos oficiais brasileiros que tratam desse campo trazem os seguintes conceitos nas suas páginas digitais: Pessoas com deficiência

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Art. 1º)

A utilização do termo pessoa com deficiência, em substituição às nomenclaturas anteriores, é adotado na perspectiva do modelo social de deficiência. Compreende que a deficiência não é algo que se encerra no corpo dos indivíduos com impedimentos, também não é lesão, nem uma doença a ser curada, é, sim, uma questão a ser abordada por toda a sociedade. Admite que o ambiente tem relação direta na liberdade da pessoa com limitação funcional, que poderá ter sua situação agravada em função das relações e barreiras que podem lhe prejudicar o desenvolvimento e o exercício de direitos (BRASIL, 2017);

Acessibilidade,

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (Art. 3º da Lei Brasileira de Inclusão Lei nº 13.146/2015).

A Lei Brasileira de Inclusão, também nos traz os seguintes entendimentos sobre Barreiras:

V - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;

- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias; (Art. 3º da Lei Brasileira de Inclusão Lei nº 13.146/2015).

Acessibilidade atitudinal é quando a condição de alcance migra do âmbito físico para o interpessoal, criar atitudes de acessibilidade exige eliminar os preconceitos e as barreiras sociais entre as pessoas, interagir para entender as necessidades da PCD. São diversas as barreiras que surgem nas relações sociais e nos espaços de convivência entre humanos. Talvez as mais difíceis de reger sejam as barreiras atitudinais, pois essas passam basicamente pelo entendimento de mundo e desejo de atuar nele de cada ser humano.

Em nosso país, a política de inclusão social das pessoas com deficiência existe desde a Constituição de 1988, que originou a Lei nº 7.853/1989, posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 3.298/1999. Esses documentos nacionais, junto a outros, com destaque para as Leis nº 10.048 e 10.098, de 2000 e o Decreto nº 5.296/2004, conhecido como o decreto da acessibilidade, nos colocam em igualdade com o ideário da Convenção da ONU. Também cabe repetir que as questões referentes às pessoas com deficiência são conduzidas na esfera dos direitos humanos desde 1995, quando passou a existir, na estrutura do governo federal, a Secretaria Nacional de Cidadania do Ministério da Justiça. Nada aconteceu por acaso ou como benesse. Cada resultado foi marcado pela luta ininterrupta e pela intransigente promoção e defesa dos direitos desse grupo. As pessoas com deficiência escrevem no Brasil e na ONU a sua história, cada vez com mais avanços e conquistas que se traduzem em redução das desigualdades e equiparação das oportunidades. (BRASIL, 2008, p. 21).

Ainda hoje, 34 anos após a promulgação da Constituição Federal brasileira, as pessoas com deficiência(s) continuam tendo seus direitos vilipendiados, o que demonstra que as lutas por espaço para atuar e direito de existir nas suas condições físico/cognitivas/sensoriais precisam ser constantes, visto que, ante qualquer crise, assim como as mulheres, as PCD são rapidamente atingidas e todas as conquistas anteriores desaparecem celeremente.

Prova disso é o que nos traz a fala do Secretário-Geral da ONU, António Guterres, durante a 15ª Conferência dos Estados Partes da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, publicada no dia 20 de junho de 2022, no site das Nações Unidas Brasil. (ONU, 2022):

Guterres observou que 92% dos Estados Partes adotaram leis nacionais sobre a deficiência, mais de 60% tomaram medidas para proibir a discriminação no mercado

de trabalho, quase 90% aprovaram leis que protegem os direitos das crianças com deficiência à educação, e a porcentagem de países com materiais escolares de apoio à inclusão de alunos com deficiência mais que dobrou (...) O secretário-geral da ONU disse que, infelizmente, esse progresso foi abalado pela pandemia de COVID-19, que expôs as desigualdades existentes e deu origem a novas ameaças. “Mesmo antes da pandemia, as pessoas com deficiência eram menos propensas a ter acesso à educação, saúde e meios de subsistência e, quando a COVID-19 atingiu as comunidades, as pessoas com deficiências estavam entre as mais afetadas. (ONU, 2022).

Compreender a inclusão escolar, enquanto qualidade política para assegurar o direito a dignidade de todo e qualquer ser humano, é desconstruir o conceito que relaciona a pessoa com deficiência ao adoecimento, a falha, punição divina e imperfeição corporal, dentre os demais julgamentos que versam que um indivíduo, cujo corpo confronta os padrões, está posto como anômalo.

Nesse contexto a teoria Crip vem como uma nova perspectiva de conceber a deficiência, adota o modelo social da deficiência enquanto diversidade humana, dialogando diretamente com a teoria Queer. Esse estreito diálogo é justificado em diversos setores políticos e sociais, pois, dentro do sistema econômico neoliberal, a normatização dos corpos está a serviço do mercado, e esse sistema é constituído por, e beneficia grandemente, e desde sempre, homens brancos heteros com corpos plenamente funcionais.

Para melhor compreensão, a respeito desses modelos que determinam conceitos sobre a deficiência, entende-se que enquanto o modelo médico trata a deficiência pelas questões físicas e biológicas, como uma tragédia pessoal, impondo um olhar sobre o indivíduo, o modelo social, desenvolvido no território dos Disability Studies, refuta a ideia da deficiência como um problema individual e compreende que a sociedade tem responsabilidade pelas desvantagens impostas com as barreiras arquitetônicas, atitudinais, metodológicas, urbanísticas, comunicacionais e tecnológicas. (CARMO, 2019, p.78).

Ser uma pessoa com deficiência já é uma ruptura a esse serviço, visto que transitar entre os típicos e exigir que o mundo nos receba assim como somos e não submeter nossa existência às convenções, acaba por ser o *modus operandi* para garantir a integralidade de nossa existência/ sobrevivência.

Nós, pessoas com deficiência, vivemos, ainda hoje, o período da “vida sem valor” (AGAMBEN, 2010), não mais com a morte física, como os antigos faziam ao nos jogar dos despenhadeiros, mas com uma morte social, com a invisibilidade, silenciamento, com os direitos garantidos perante as leis, mas sem o direito de fato de exercê-los, de desfrutá-los. (CARMO, 2019, p.80).

Todo corpo vivo tem capacidades. A teoria Crip (SILVA, 2015) vem mostrar que o corpo deficiente é também um corpo cheio de potência que, ao colocar luz sobre a impossibilidade de um corpo perfeito, admite todos os corpos imperfeitos.

O modelo de aula acessível que proponho concebe que todos os corpos presentes na sala

de aula estão atuando socialmente, criticamente, artisticamente, e que as experiências vivenciadas em sala de aula lhes impactarão. Admite que nós, indivíduos, não precisamos estar a serviço dos sistemas econômico, tais quais máquinas que mediante a disfuncionalidade são consertadas ou descartadas.

Trazer para a prática da sala de aula uma nova metodologia que acolha meus discentes, é uma forma de acolher a mim mesma. O meu processo de ensurdecimento se deu dentro do que a medicina ocidental chama de “Perda Cascata”. Durante o meu desenvolvimento tive episódios de perdas significativas da acuidade auditiva, durante alguns anos, aquele nível de perda se mantinha estável, até que houvessem outras perdas. De tempos em tempos esse declínio da escuta acontecia e se estabilizava. Eu aprendia a lidar com ele sem qualquer recurso tecnológico ou entendimento do que estava acontecendo com meu corpo. Adaptei. Tive diversos diagnósticos equivocados ao longo da minha infância/adolescência. Nenhum deles apontava a deficiência auditiva ou considerava o ensurdecimento como disparador para o comportamento inquieto, para a dificuldade em manter foco e atenção. Atravessei minha adolescência toda entre ensurdecer e não saber. As dificuldades ocasionadas pela severidade/profundidade da perda auditiva não eram conhecidas, admitidas ou acolhidas, e meu corpo que era submetido a violência de permanecer respondendo a algo que não lhe compunha mais. Pude fazer muito pouco por mim mesma nessa época, ainda não estava sincronizada corpo/mente, desconhecia minhas potencialidades e meus limites, estava aprendendo a existir. E foi frente a diferença, no exercício da alteridade, que fui me compreendendo e percebendo meu não lugar mundo. E buscando construir formas de pertencer, me rebelei contra os diagnósticos equivocados, os preconceitos e as resistências da normatividade, fui descobrir o quanto eu estava surda e aderi ao uso de aparelhos auditivos. Anos depois, quando essa tecnologia já não era mais útil para meu ensurdecimento, me submeti a cirurgia para colocação de implante coclear.

O estudo das Artes Cênicas me possibilitou as ferramentas para colocar a fantasia a meu serviço, a criatividade a meu favor e enriqueceu lindamente meu patrimônio intelectual. Fez de mim uma pessoa falante, uma pessoa crítica, uma pessoa que modifica a realidade em favor de si, por isso, acredito nas aulas acessíveis, por que também acredito no tempo, no corpo, no indivíduo. Porém, a escola também pode ser um lugar perverso. Enquanto aluna fui submetida a diversas formas de violência, algumas explícitas, a exemplo de uma professora que, diante da minha dificuldade em entender o que era falado por ela, me disse que lugar de surda não era na escola de teatro, outras nem tanto, como quando os professores direcionavam seus corpos para a lousa, me impedindo a leitura labial. Naquele momento desconhecia o que era capacitismo,

desconhecia que meu lugar é onde eu estiver com bem-estar, e que qualquer forma de me destituir do meu direito de fruir o mundo por eu não escutar plenamente, é uma violência. Garantir a dignidade humana é uma prática cotidiana e coletiva. As leis, normas e orientações precisam ser executadas, devem estruturar nossas ações a fim de garantir que experiências como essas não se repitam.

O Decreto de nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, subscreve o preâmbulo do referido documento, que nos diz:

m) Reconhecendo as valiosas contribuições existentes e potenciais das pessoas com deficiência ao bem-estar comum e à diversidade de suas comunidades, e que a promoção do pleno exercício, pelas pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e liberdades fundamentais e de sua plena participação na sociedade resultará no fortalecimento de seu senso de pertencimento à sociedade e no significativo avanço do desenvolvimento humano, social e econômico da sociedade, bem como na erradicação da pobreza,

n) Reconhecendo a importância, para as pessoas com deficiência, de sua autonomia e independência individuais, inclusive da liberdade para fazer as próprias escolhas,

v) Reconhecendo a importância da acessibilidade aos meios físico, social, econômico e cultural, à saúde, à educação e à informação e comunicação, para possibilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais,

y) Convencidos de que uma convenção internacional geral e integral para promover e proteger os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência prestará significativa contribuição para corrigir as profundas desvantagens sociais das pessoas com deficiência e para promover sua participação na vida econômica, social e cultural, em igualdade de oportunidades, tanto nos países em desenvolvimento como nos desenvolvidos (BRASIL, 2009).

E são nessas compreensões, advindas de uma consciência da diversidade positiva entre os indivíduos, ou seja, a compreensão de que a diferença não é uma ameaça, é uma possibilidade de ampliar os entendimentos do mundo, que me situo para assegurar a mim e aos meus alunos o direito à experiência artística, sensorial e estética.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS OU ARRUMANDO OS BRINQUEDOS

A presente pesquisa de mestrado, intitulada AULA DE TEATRO ACESSÍVEL: UMA PROPOSTA PARA TODOS OS CORPOS, mostrou-se bastante proveitosa em diversos setores. Contribuiu profundamente para o desenvolvimento do meu trabalho, enquanto pesquisadora artista professora surda de teatro, ao possibilitar a construção de uma alternativa metodológica consistente e efetivamente inclusiva, que considera as crianças na sua inteireza corpo/mente.

Ao colocar luz sobre a fenomenologia da percepção em paralelo aos processos cognitivos mentais, essa discussão teórica possibilitou o entendimento das múltiplas dinâmicas que compõem o aprender e trouxe para as atividades da sala de aula presencial de teatro todas as crianças, acolhendo suas especificidades e contribuindo para a formação científico social dos ali presentes.

Essas práticas, que permitiram a inclusão de todos os corpos na dinâmica da sala de aula presencial, fossem eles típicos ou atípicos, tornaram-se possíveis através das estratégias oferecidas pelas pedagogias do teatro tais quais brincadeiras; jogos dramáticos; contação de histórias; faz de conta; escrita e leitura dos discursos cênicos; apreciação e produção de produtos de arte, e ainda dos estímulos multisensoriais, provocações e reflexões, apresentando uma alternativa para sanar o problema da aproximação das crianças com os conteúdos pedagógicos do teatro.

A discussão proporcionada por essa pesquisa permitiu constatar que a limitação não está na criança atípica e, sim, na forma como são apresentados os conteúdos. Permitiu, ainda, verificar que na exigência de uma resposta padronizada, limitamos nosso saber ao já conhecido e exposto, o que nos empobrece mais que enriquece.

O entendimento da teoria CRIP foi fundamental para deslocar a responsabilidade do fracasso da educação da criança para a sociedade, o que possibilitou o refazimento de estratégias, assim como a identificação dos fatores políticos e sociais que são impeditivos para o sucesso pleno do desenvolvimento socio intelectual na infância.

Levando-se em conta o que foi observado, é possível afirmar que as aulas acessíveis de teatro não funcionaram na modalidade remota. A questão da acessibilidade aos recursos tecnológicos mostrou-se o impeditivo principal. No que concerne a minha existência surda, não foi possível minha participação nos grupos de aplicativo de comunicação digital, o whats app, o que criou mais barreiras para que eu exercesse o papel de mediadora que me cabia. O descuido

da Prefeitura Municipal de Salvador para com suas/seus profissionais com deficiência(s), evidencia ainda mais que, nós, Pessoas Com Deficiência(s) não somos tratados com o respeito e a dignidade devida. Além do que, quando a prefeitura não ofereceu os devidos parâmetros tecnológicos aos envolvidos no processo educacional, o acesso das crianças às atividades não ocorria no horário referente a seu turno de estudo, o que além de inadequado, do ponto de vista pedagógico, fere a legislação trabalhista, ao ocupar o tempo de descanso dos profissionais de educação com atividades laborais.

A viabilidade da educação depende imensamente do compromisso do poder público. Para além de ofertar o ensino, o estado tem por obrigação ofertar os meios pelos quais os/as estudantes acessarão os conteúdos educacionais necessários. Para as crianças cujas famílias não dispunham de aparelho celular com ampla memória e dados de internet, a inacessibilidade aos conteúdos digitais foi total.

A falta de um planejamento institucional adequado, que priorizasse os processos individuais, evidenciou-se como outro impeditivo de igual importância. Aulas acessíveis consideram os conteúdos pedagógicos para, a partir deles, desenvolver as atividades de forma cadenciada. Cada linguagem artística possui características e estratégias de ensino diferentes. Ao disponibilizar aulas na TV de outras linguagens, que não a do teatro, ergueram-se barreiras, algumas intransponíveis, para o desenvolvimento de atividades. É necessário considerar que fazer inclusão não é apenas adaptar a atividade para uma criança específica. É proporcionar para os educandos, as educandas, educadores e educadoras condições de vivenciar a experiência.

O importante papel do poder público, como mediador de determinadas conquistas, ficou em evidência nessa pesquisa pelo viés do descumprimento das obrigações que lhe são inerentes. O que se viu durante os anos de 2021 e 2022, por parte da prefeitura municipal de Salvador, foi o descumprimento de compromissos assumidos perante a ONU, UNICEF, demais órgãos internacionais e a nossa legislação no que se refere, dentre outros aspectos fundamentais, a educação. As estratégias adotadas no Continuum curricular se mostraram não apenas ineficazes, mas também incongruentes.

A modalidade de ensino através da Educação a Distância (EaD) é uma realidade para a Educação Superior pública brasileira. Suas estratégias e meios de ofertar ensino/aprendizagem poderiam ser adaptadas para abarcar o ensino fundamental I no momento da pandemia e durante as reformas das escolas, além do que, colocaria a educação fundamental municipal mais próxima das estratégias do ensino digital, cada vez mais presentes na contemporaneidade.

Entretanto, o que se viu foi a privação do direito de aprender de muitas das nossas crianças, através de uma estratégia que não dialogava nem com os profissionais que estão no chão da escola, nem com a realidade da falta de recursos das/dos estudantes.

Reitero que a problemática da educação inclusiva não se iniciou pela existência da pandemia, ao contrário, a pandemia serviu para mostrar que as estratégias adotadas em tempo de crise não contemplam verdadeiramente as existências atípicas. Mesmo antes desse evento, a inadequação dos espaços escolares, o despreparo das/os profissionais da educação e a forma como se dava o entendimento das deficiências já eram impeditivos ou dificultadores para a circulação e permanência saudável dos corpos não normativos nos espaços de aprendizagem.

Notou-se que é preciso fazer formação continuada e aperfeiçoamento de todos os profissionais que atuam na educação. Os avanços na área de saúde e tecnologia assistiva não chegam com facilidades para esses profissionais, e é obrigação da administração pública instruir e qualificar seus profissionais nessas novas perspectivas. Sensibilizar as/os educadoras/es para a lida com corpos atípicos é uma medida urgente, assim como, também, urge respeitar os documentos balizadores da educação.

A questão do espaço físico da escola precisa ser revista com urgência para acolher todos os corpos. Independente da/o artista professora/a ser Pessoa Com Deficiência, das crianças matriculadas terem ou não Necessidades Educacionais Especiais, as salas de aulas observadas são inadequadas para o ensino do teatro. É preciso espaço para se movimentar, para explorar a percepção, para desenvolver a coordenação motora, e, salas de aulas com eco, sem a circulação de ar devida, minúsculas, cheias de cadeiras e armários, que impossibilitam o movimento livre das crianças, que aprisionam e oprimem os corpos, não servem para a liberdade imaginativa e criativa. Garantir um espaço adequado para as aulas de teatro é, também, uma obrigação descumprida pela administração municipal de Salvador.

Outra observação advinda dessa pesquisa diz respeito à manutenção da frequência da criança na escola. Após a pandemia, nota-se que a frequência escolar, que já era um problema debatido nas escolas, tornou-se ainda mais grave, prejudicando muitíssimo o desenvolvimento de atividades, que necessitam de encadeamento para garantir a fixação e avanço dos conteúdos sociais e pedagógicos.

A pandemia, como todas as tragédias sociais, deixou lições importantes. Entre elas, para mim, a mais valorosa foi a capacidade de me reinventar artista professora. Sistematizar o método de ensino, através das aulas acessíveis, foi o resultado mais imediato e concreto

observado. Apesar de todo os percalços, ao me assumir Corpo-testemunha no processo observado, vivenciei o poder da criatividade, da capacidade adaptativa e do movimento de progresso natural da condição humana no desenvolvimento de soluções para transmitir, de forma brincante, conhecimento.

Essa pesquisa me trouxe também ganhos pessoais, esclarecimentos acerca de meus processos internos no entendimento do que me compõe enquanto indivíduo, reestruturei minha surdez, ao revisitar minha trajetória pessoal diante dos avanços políticos sociais, desconstruí paradigmas que me foram impostos.

Brincar é coisa séria. O ensino do teatro é uma forma de educar crianças para que se tornem homens e mulheres cientes de si e da natureza que os cerca. Para tanto, é preciso que as políticas públicas educacionais sejam praticadas na perspectiva de servir aos cidadãos, de lhes garantir a dignidade inerente à condição humana.

Sustentar uma prática laboral que aproxime pessoas, que possibilite a troca de saberes e percepções se faz essencial nos dias atuais. Compreender que estamos no mundo para a plenitude da nossa existência, é recriar um sistema político econômico condizente com a nossa condição humana. Arrumar os brinquedos, é também um exercício de respeito aos que brincarão depois.

Isso posto, considero que essa dissertação auxiliará demais profissionais do campo do teatro educação em suas práticas laborais, ajudará adultos e crianças, cujos corpos transgressores ainda sejam pouco respeitados e acolhidos, a alcançarem autonomia e, superarem o não-saber temporário.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.
- BETTLHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BOAL, Augusto. **Jogos para os atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- BRASIL, Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília. 2009
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF. Resolução CNE/CEB 7/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer Homologado Parcialmente**. Brasília, Cf. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 1º/6/2020, Seção 1, Pág. 32. Ver Parecer CNE/CP nº 9/2020
- BRASIL. **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência comentada**. Coord. Ana Paula Crosara de Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília. 2008. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/186941-convencao-sobre-pessoas-com-deficiencia-reforca-inclusao-e-acessibilidade>
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. 9394/1996. Brasília. 1996
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, 2001. 79 p.
- BRASIL. Programa de Inclusão de Pessoas com Deficiência. ENAP. Escola Nacional de Administração Pública. Programa. 2017. Disponível em: <https://inclusao.enap.gov.br/news/principais-conceitos/#:~:text=barreiras%20atitudinais%3A%20atitudes%20ou%20comportamentos,pe%C3%A7as%20com%20defici%C3%Aancia%20C3%A0s%20tecnologias.>
- CAMPO MINADO. Intérprete: Bezerra da Silva. Composição: Bezerra da Silva. In: MALANDRO É MALANDRO, MANÉ É MANÉ. Rio de Janeiro: 2000. 1 CD, faixa 9.
- CARMO, Carlos Eduardo Oliveira do. Desnudando um corpo perturbador: a “bipedia compulsória” e o fetiche pela deficiência na Dança in: *Revista Tabuleiro de Letras* (PPGEL, Salvador, online), vol.: 13; n. 2, dezembro de 2019.
- CATUNDA, Célia; MISTRORIGO, Kiko. **O show da Luna**. YouTube. O Amarelo que ficou verde - O Show da Luna! Episódio Completo 02 | Primeira Temporada | Kids. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=xT8HiiFQ8Y0>

CHICOVINICIUSVEVO. Toquinho – Aquarela. YouTube. Music video by Toquinho performing Aquarela. (C) 1983 Universal Music Ltda. 15 de jul. de 2016. Disponível em: <https://youtu.be/xT8HiiFQ8Y0>

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: HUCITEC, 2011.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Por que Arte-Educação?** Campinas: Papirus, 1988.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papirus, 2007.

ESPECIAIS, Educativas. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades, 1994.

FAZ DE CONTA. Intérprete: Palavra Cantada. Composição: Palavra Cantada. In: BRINCADEIRAS MUSICAIS. Intérprete: Palavra Cantada. Rio de Janeiro: [S. n.], 2008. 1 CD.

FERNANDES, Amanda D.S.A. et al. **Desafios cotidianos e possibilidades de cuidado às crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) frente à COVID-19**. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis. 2004

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LORDE, Audre. A poesia não é um luxo. **Revista Cult**. Edições 245. 2 mai 2019. Disponível em: . <https://revistacult.uol.com.br/home/audre-lorde-a-poesia-nao-e-um-luxo/>). Acesso em: 09 set 2022

MACHADO, Ana Maria. **Alguns medos e seus segredos**. São Paulo: Global, 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: WMF Martins Fontes 2018.

ONU - Organização das Nações Unidas. 15ª Conferência dos Estados Partes da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. (2022) Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/186941-convencao-sobre-pessoas-com-deficiencia-reforca-inclusao-e-acessibilidade>

OLIVEIRA, Victor Hugo Neves de; CHAVES, Andreza Rodrigues Chaves; BARBOSA, Melquisedec Abrantes; SILVA, Flávia Paiva; SABINO, Lis Maria Souza. “Cada um no seu quadrado”: processos artísticos em tempos de isolamento domiciliar. In: **Revista UFG**.

Dossiê: Enfrentamento da Pandemia COVID-19 e as Ações de Extensão e Cultura. v. 20 (2020). Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/66750>.

PIAGET, Jean. **O nascimento do raciocínio na criança**. 5ª. Ed. São Paulo: El Ateneo, 1993.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília., INL. 1975. (Biblioteca de Ciências da Educação)

ROMANO, Lúcia. **O teatro do corpo manifesto**: teatro físico. São Paulo: Perspectiva, 2005.

SACHET, Kaliupe. (Diretora e Produtora Executiva). **Lendas Brasileiras: Bumba meu boi** (Teatro de sombras). YouTube. Contadoras de Histórias: Kaliupe Sachet, Karina Souza
Cinegrafista: Renan Murpf Produção: Catrina Produções; Karla de Oliveira; Marcos Trindade
Captação de Foto e Vídeo: Videoloc Estúdios Ltda Pós-Produção de Vídeo: Evo Filmes
Estúdio: Gramofone Estúdios Arte, Maquetes e Fantoches: Kaliupe Sachet; Amanda Hagemann; Fofuras Dali; Ly Coisas e Coisinhas Foto – Making OF: Kalita Kawan. Prefeitura Municipal de Curitiba; Fundação Cultural de Curitiba. 2019. Disponível em: <https://youtu.be/uOXFNlgUW4>

SALVADOR (BA). Ensino remoto. **Caderno de atividades**. Ensino fundamental. Anos iniciais. 4º ano. Secretaria de educação. Prefeitura municipal de Salvador. 2021a.

SALVADOR (BA). Ensino remoto. **Caderno de atividades**. Ensino fundamental. Anos iniciais. 5º ano. Secretaria de educação. Prefeitura municipal de Salvador. 2021b.

SALVADOR (BA). Orientações Curriculares e Pedagógicas Final 1. **In: Continuum Curricular 2020/2021**. Secretaria da Educação. Salvador. 2021a. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/acesse-aqui-os-documentos-referentes-ao-continuum-2020-2021-atualizado/>. Acesso em: 05 jun 2022

SALVADOR (BA). Orientações Curriculares e Pedagógicas. Anexo III Currículo. **In: Continuum Curricular 2020/2021**. Secretaria da Educação. Salvador. 2021b. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/acesse-aqui-os-documentos-referentes-ao-continuum-2020-2021-atualizado/>. Acesso em: 05 jun 2022

SALVADOR (BA). Prefeitura. **Referenciais curriculares de arte para o ensino fundamental da rede municipal de educação** / Prefeitura Municipal de Salvador; Universidade Federal da Bahia; Beth Rangel, Rita Aquino, Suzane Lima Costa (orgs.) - Itajaí: Casa Aberta Editora, 2017

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: edições Almedina, 2020.

SILVA, Jackeline Susann S. (Trad). Teoria Crip: Roberto McRuer mescla os estudos Queer com os da deficiência e se atreve a pensar em outro mundo possível. Teoria Crip [Original por Marcela V. O.]. In: Direitos, Educação e Inclusão da pessoa com deficiência. Blog. 2015. Disponível em: <http://vozesempoderamentoeinclusaodapcd.blogspot.com/2015/12/teoria-crip-roberto-mcruer-mescla-os.html>

SILVA, Karla Fernanda Wunder; BINS, Katiusha Lara Genro; ROZEK, Marlene. **A educação especial e a covid-19: aprendizagens em tempos de isolamento social.** Interfaces Científicas. Aracaju, v.10, n.1, p. 124 – 136 Número Temático, 2020.

SOARES, S. (2020). As poéticas da negritude e as encruzilhadas identitárias: uma abordagem a partir da noção de corpo-testemunha. In: **Revista Rascunhos - Caminhos da pesquisa em Artes Cênicas.** v. 7 n. 1. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/issn2358-3703.v7n1a2020-01>

SOARES, S. (2017). Uma Poética do Gesto ou Memórias de um Corpo-Testemunha in: **Revista Cena,** Porto Alegre, n. 22, p. 208-222, jul./out. 2017 Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/72670/42694>

SOUSA, Débora de Lourdes da Silva. et al. **Desafios explicitados por famílias de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) durante a pandemia de covid-19.** Centro cultural Ruth Cardoso, Maceió, outubro. 2020.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin.** São Paulo: Perspectiva, 2014.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

UNICEF. **Declaração Universal sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien - 1990). Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

VIGOTSKI, L. S. **A construção social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Orgs. Michael Cole [et. al]. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância.** Trad. Joao Pedro Fróis. Revisão técnica e da tradução Solange Afeche. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** Tradução Jefferson Luiz Camargo. Revisão técnica José Cipolla Neto. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WILLIS, Jeanne. **Quero um abraço, o que eu faço?** Tradução Ana Maria Machado. São Paulo: Quinteto Editora, 2018.