



PRÁTICAS LÚDICAS E PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ABORDAGEM TEATRAL NA FORMAÇÃO DE DISCENTES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

PLAYFUL AND PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION: A THEATRICAL APPROACH IN THE TRAINING OF STUDENTS IN THE PEDAGOGY COURSE OF THE UNIVERSITY OF THE STATE OF BAHIA

PRÁCTICAS LÚDICAS Y PEDAGÓGICAS EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN ENFOQUE TEATRAL EN LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DEL CURSO DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DEL ESTADO DE BAHIA

Carlos Alberto Ferreira da Silva
E-mail: carlosferreira1202@gmail.com

RESUMO

Neste texto, propõe-se uma reflexão lúdica e pedagógica sobre a formação de educadoras e educadores que atuam diretamente na área da educação e, que, como docentes precisam criar abordagens de ensino e aprendizagem voltadas para alunas e alunos com deficiência no ensino regular. Dessa forma, o artigo instaura uma relação entre as áreas da educação e do ensino teatral como abordagem pedagógica na formação de futuras/futuros docentes. A presente escrita se oriunda da experiência e da vivência de um educador universitário ao ministrar dois componentes curriculares no curso de Pedagogia, *Educação Inclusiva* e *Educação, Ludicidade e Corporeidade*, na Universidade Estadual da Bahia. Neste viés, compreende-se uma amplitude no diálogo entre a formação docente e a experiência dessas/desses futuras/futuros educadoras/educadores ao criar práticas pedagógicas destinadas às pessoas com deficiência. Assim, o ensino da área teatral adentra como dispositivo para criar, inventar, pensar, propor e provocar procedimentos de ensino numa perspectiva de Educação Inclusiva. Autoras/autores como Ailton Krenak, Flávio Desgranges, Lydia Hortélio, Paulo Freire, Sonia Rangel e Tião Rocha são convidadas/convidados a fazer parte de uma reflexão voltada para o processo criativo, cuja proposta é proporcionar aos educadores e as educadoras momentos de experiências criativas para a realização de práticas em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Práticas Pedagógicas. Pessoas com Deficiência. Teatro.

ABSTRACT

In this text, we propose a playful and pedagogical reflection on the formation of educators and educators who work directly in the area of education and, who, as educators need to create teaching and learning approaches aimed at students and students with disabilities in regular education. Thus, the article establishes a relationship between the areas of education and theatrical education as a pedagogical approach in the training of future teachers. The writing comes from the experience and experience of a university professor when teaching two subjects in the pedagogy course, Inclusive Education and Education, Ludicity and Corporeity, at the State University of Bahia. In this bias, a breadth is understood in the dialogue between teacher education and the experience of these future educators in creating pedagogical practices for people with disabilities. Thus, the teaching of the theatrical area enters as a device to create, invent, think, propose and provoke procedures from an inclusive education perspective. Authors such as Ailton Krenak, Flávio Desgranges, Lydia Hortélio, Paulo Freire, Sonia Rangel and Tião Rocha are invited to be part of a reflection focused on the creative process, whose proposal is to provide educators with moments of creative experiences to perform practices in the classroom.

KEYWORDS: Teaching. Pedagogical Practices. People with Disabilities. Theater.

RESUMEN

Este texto propone una reflexión lúdica y pedagógica sobre la formación de educadores que trabajan directamente en el campo de la educación, y que, como educadores, necesitan crear enfoques de enseñanza y aprendizaje dirigidos a estudiantes con discapacidad en la educación regular. Así, el artículo establece una relación entre las áreas de educación y la docencia teatral como abordaje pedagógico en la formación de futuros docentes. La escritura surge de la experiencia de un profesor universitario al impartir dos asignaturas en el curso de Pedagogía, Educación Inclusiva y Educación, Lúdico y Corporalidad, en la Universidad Estatal de Bahía. En este sesgo, es posible comprender la amplitud del diálogo entre la formación del profesorado y la experiencia de estos futuros educadores a la hora de crear prácticas pedagógicas dirigidas a personas con discapacidad. Así, la enseñanza del área teatral entra como un dispositivo para crear, inventar, pensar, proponer y provocar procedimientos de enseñanza en una perspectiva de educación inclusiva. Autores como Ailton Krenak, Flávio Desgranges, Lydia Hortélio, Paulo Freire, Sonia Rangel y Tião Rocha están invitados a ser parte de una reflexión centrada en el proceso creativo, cuya propuesta es brindar a los educadores momentos de experiencias creativas para la realización de prácticas de aula de clase.

PALABRAS-CLAVE: Educación. Prácticas pedagógicas. Personas con discapacidad. Escénica.

INTRODUÇÃO

No contexto do ensino regular, educadoras/educadores e gestoras/gestores deparam-se com a necessidade urgente e necessária de pensar o ensino formal de forma democrática e acessível para todas/todos as/os discentes que frequentam o ambiente escolar. Entretanto, essa realidade é ainda um desafio, pois as/os profissionais destacam a dificuldade em trabalhar com pessoas com deficiência, uma vez que a/o educadora/educador não possui uma formação adequada; a escola não possui os devidos preparos estruturais para receber a/o discente; as políticas públicas apresentam eficiências e ineficiências com relação aos direitos das pessoas com deficiência em favorecer o acesso (rampas, elevadores, recursos comunicacionais e tecnológicos) ao espaço escolar; dentre tantos outros pontos que poderiam ser apontados como responsáveis por essa dificuldade frequentemente discutida por profissionais da educação. Com isso, muitas pessoas com deficiência deixam de vivenciar esse espaço que deveria ser democratizado para o coletivo, e passam a viver a segregação social. Pensar o ensino acessível é democratizar o acesso do sujeito a alcançar os desejos e propósitos como qualquer outra pessoa, por isso, a importância que as políticas públicas possuem no contexto da vida desse sujeito.

No intuito de pensar no processo formativo da educadora e do educador, este trabalho propõe uma análise a partir da realização de dois componentes curriculares: *Educação Inclusiva e Educação, Ludicidade e Corporeidade*, ministradas na Universidade do Estado da Bahia, durante o período como educador desta instituição. O docente e autor deste texto, com formação na área de Teatro, buscou integrar conteúdos do ensino teatral nos referidos componentes com

a expectativa de estimular as futuras e os futuros docentes do curso de Pedagogia a se envolverem de forma corporal, emocional, lúdica e criativa ao longo da abordagem pedagógica. Ou seja, possibilitar que os encontros presenciais e conceituais estimulassem uma experiência sensível a partir de uma abordagem pautada no processo criativo. Para a educadora e artista Sonia Rangel (2005; 2009), em seus livros *CasaTempo* e *Olho Desarmado*, o processo criativo possui uma relação com o contexto do sujeito/artista/educador, de modo que a prática se instaure pela experiência do fazer e pelo sensível. Assim, a prática se constrói através de pesquisa, investigação e intuição, buscando compreender as fases, os sujeitos e o contexto para se chegar ao resultado.

A proposta metodológica desta escrita elege como princípio a relação de afeto do campo das artes, articulado aos estudos voltados para a Educação Inclusiva. Dessa forma, alguns pontos se tornam estruturantes para o desdobramento dessa reflexão, sendo eles: 1- apresentar as ementas de ambos componentes curriculares e compreender o trabalho de acessibilidade estimulado na abordagem com as/os estudantes e as/os futuras/futuros docentes dos cursos de Pedagogia; 2- propiciar vivências reais através de encontros com profissionais e visitas a locais dedicados ao trabalho com a pessoa com deficiência; 3- realizar práticas de ensino através da criação de materiais pedagógicos acessíveis. Por esse viés, a abordagem pedagógica desenvolvida com as/os discentes do curso de Pedagogia partiu do envolvimento com a experiência teatral, tanto pelo fruir, quanto pelo fazer, ampliando suas dimensões de atuação com pessoas com diferentes deficiências em instituições escolares e organizações não-governamentais que atuam diretamente com o referido público, de modo que a articulação harmoniosa entre fruir e fazer não são compreendidas de modo paralelo, mas possibilitando ao discente uma formação sensível como educadora e educador.

O processo criativo dentro da esfera educacional possibilita que a/o discente em formação vivencie propostas que se apropriam do seu contexto de vida, a fim de ampliar suas relações com o mundo e com o outro. Tais experiências trazem à tona o direito à educação de qualidade para todo e qualquer sujeito, como salienta o Art. 58, da Lei Nº 9394/96 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, cuja redação foi alterada pela Lei nº 12.796, de 2013, “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013).

Dessa forma, faz-se necessário pensar com seriedade nos discursos que são difundidos no contexto de processos educacionais, pois, infelizmente, em muitas instituições ainda se percebe a presença de um discurso regulador, segregacionista e excludente, principalmente por pensar o conhecimento de forma binária, dual e cartesiana, ou seja, o sujeito de forma individualizada. Porém, há um movimento contrário a essa padronização, que parte de uma abordagem individualizante, propondo pensar o sujeito como ser social e cidadão, compreendendo a sua importância como um ser crítico e criativo.

Toda essa problemática faz com que nós, enquanto educadoras e educadores, compreendamos a importância de envolver a/o discente na própria prática do pensar e do fazer, de modo que o sujeito em formação se sinta próximo e interessado com a proposta de ensino. Sem dúvida, muitas estratégias ao longo do processo de formação são pensadas e problematizadas no ensino universitário. No entanto, cabe a reflexão: será que **um** ou **dois** componentes curriculares com perspectiva na Educação Inclusiva, no currículo de cursos de licenciaturas, voltado para a formação docente e para as práticas pedagógicas de educadoras e educadores que atuarão em sala de aula, são suficientes?

A experiência do componente curricular *Educação Inclusiva* na formação da futura educadora e do futuro educador

Durante o período como educador, no Departamento de Educação, da Universidade do Estado da Bahia, no *Campus* VII de Senhor do Bonfim, localizado no Território Piemonte Norte do Itapicuru, no semiárido baiano, o Colegiado do curso de Pedagogia e o Colegiado do curso de Teatro ofertaram dois componentes destinados ao docente/autor deste texto, compreendendo a aptidão para ministrá-las. Vale salientar que, ao longo de seus estudos no Doutorado em Artes Cênicas, o objeto da pesquisa desenvolvida destinou-se ao trabalho com atores e atrizes com deficiência visual, de modo a investigar uma cidade sensível a esse público. O referido estudo adentrou no campo das políticas públicas como uma proposta da área das artes, interessado em friccionar as estruturas do Estado através de uma encenação intitulada *Cidade Cega*¹ (2015),

¹ No intuito de compreender a encenação somático-performativa *Cidade Cega* (2015), sugere-se que a leitora e o leitor visualizem o material audiovisual deste trabalho, a fim de conhecer a proposta deste encenador. Encontrem-se o *teaser* da *Cidade Cega*, apresentando um resumo da proposta; e o documentário *Excursão por uma Cidade Cega* (2015), criado a partir de imagens colhidas ao longo do laboratório de criação, depoimentos das atrizes/performers e dos atores/performers e das/dos inscrites/participantes. Presume-se que, através desse

realizada com atrizes e atores/performers cegos, na cidade de Salvador. Ao longo do curso de Doutorado na Universidade Federal da Bahia, entre os anos de 2014 e 2018, a pesquisa *Cidade Cega: Uma encenação somático-performativa com atores/performers com deficiência visual na cidade*, visou realizar uma vivência sensorial, adotando a supressão da visão, como estratégia, para intensificar a percepção dos outros sentidos sobre a cidade.

Portanto, o autor, ao ser destinado a ministrar tais componentes, apresentou a proposta pedagógica de estimular as/os discentes do curso a vivenciarem uma experiência por dois âmbitos: 1- pela fruição, apresentando propostas cênicas que envolvem o público da pessoa com deficiência; e 2- pelo fazer, de modo que, através de uma experiência prática, a perspectiva da/do discente sobre a questão pudesse ser vivenciada e não apenas estudada. Por isso, o intuito deste trabalho é apresentar as dinâmicas que aconteceram durante essas práticas pedagógicas, discutindo os caminhos, as fases, as propostas e as possibilidades para o envolvimento da futura e do futuro docente com a prática de ensino. Ainda que dois componentes curriculares não sejam suficientes para formar um profissional na área da Educação Inclusiva, cabe a nós, educadoras e educadores universitários, apresentar meios e condições que façam a trajetória deste educador e educadora se respaldar pelo desejo, pelo fazer, pelo sonhar e, sobretudo, pelo querer.

A ementa do componente curricular *Educação Inclusiva*, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, propunha abordar “o conceito, os objetivos e os princípios básicos da Educação Inclusiva”, compreendendo os vieses das políticas públicas voltadas para inclusão e acessibilidade de alunas e alunos com deficiência (PPP, 2008, p. 93). No Plano de Ensino elaborado para trabalhar com as/os discentes do curso, o objetivo foi de abordar os principais aspectos sobre a Educação Inclusiva, apresentando uma perspectiva histórica dos principais documentos e leis, além de estimular as/os alunas/alunos a vivenciarem experiências práticas no âmbito da educação inclusiva. O importante, naquele momento, para o educador e mediador, era estimular experiências práticas no âmbito da Educação Inclusiva. A pergunta mais adequada para esse contexto era *como* realizar essa aproximação com esse universo tão desconhecido por muitos.

O primeiro passo, tratando de uma universidade pública, foi compreender os convênios e as relações que podem ser estabelecidos com o próprio serviço público. Sendo assim, o

material, a leitora e o leitor que não tenha participado da encenação, torna-se possível acessar o formato performativo desta encenação, bem como a proposta utilizada pedagogicamente em sala de aula.

contato direto com a Secretaria de Educação, através do Núcleo de Educação Inclusiva, foi uma parceria significativa para conhecer os espaços das escolas municipais, as salas de recursos multifuncionais² e as/os profissionais que atuam diretamente com o setor da Educação Inclusiva na cidade. Pois, tais ações propiciam aos discentes a chance de, além de estudarem as leis e a história da Educação Inclusiva, terem o contato de uma forma prática com o que realmente acontece no dia a dia das escolas.

O segundo passo coube à universidade criar essa comunicação com o meio e o contexto do sujeito em formação, estimulando o contato com o público com o qual a/o discente terá no futuro. Dessa forma, aproximá-las/los de profissionais, associações e organizações na área Educação Inclusiva, estimulá-las/los na participação de palestras e eventos na temática da acessibilidade e inclusão, fez parte da mediação do educador ministrante, a fim de incentivar o interesse por essa área do conhecimento tão vasta e rica de possibilidades, porém pouco explorada devido ao “medo” de muitos em trabalhar com corpos de pessoas com deficiência.

Por fim, o terceiro passo destinou-se à visitação das escolas que possuem salas de recursos, a fim de acompanhar o trabalho da educadora e do educador no Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo a oportunidade de conhecer as estratégias, o processo de abordagem com a aluna e o aluno com deficiência, a família e a/o educadora/educador responsável. Portanto, conhecer o setor municipal da Educação Inclusiva, na cidade de Senhor do Bonfim, propiciou uma aproximação entre as instituições (universidade e comunidade) e ampliou o conhecimento sobre as ações realizadas pela Secretaria no âmbito da Educação Inclusiva.

Muitas vezes, no ensino universitário, os componentes curriculares com temáticas voltadas para a Educação Inclusiva possuem uma carga horária ínfima para a real necessidade da/do discente em formação. O conteúdo de *Educação Inclusiva* possuía, na época, uma carga horária de 45h. Por isso, na prática, o papel da educadora e do educador, ministrante de componentes em cursos de ensino superior está diretamente associado a estimular a/o discente a vivenciar aprendizados que vão além dessas horas, pois o interesse da/do discente pela

² As salas de recursos multifuncionais são espaços onde se realiza o atendimento educacional especializado (AEE) para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, de materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos, centradas em um novo fazer pedagógico que promova a mediação e a construção do conhecimentos pelos discentes, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem do contexto escolar.

temática da Educação Inclusiva precisa ser despertada/despertado na/no aluna/aluno. Criar estratégias para o ensino/aprendizagem passa a fazer parte também da realidade da/do discente.

Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), no subitem: *Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos*, apresenta um aspecto fundamental para esse contexto. Para o autor, o ensino precisa ser movido de troca, pois a/o discente em seu processo de formação tem muito a ofertar através de suas experiências de vida, tornando um elo maior na hora do aprender/ensinar. Durante a realização do componente, enquanto educador, percebia a potência dos relatos trazida pelas/pelos discentes, descrevendo as experiências com familiares que possuem alguma deficiência, além de identificar, através dessas informações, o quanto a maioria dessas pessoas com deficiência tiveram uma vida segregada da sociedade, não sendo estimuladas a irem para a escola ou centros de formação, que poderiam ampliar suas relações com o outro e com o mundo. Nesse viés, as palavras de Freire suscitam um ponto importante:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 1996, p. 15).

Ou seja, torna-se de fundamental necessidade respeitar os saberes oriundos por parte das educandas e dos educandos, de modo que tais atribuições possam ser compartilhadas e contribuam para propostas que venham corroborar com a prática pedagógica. Krenak (2020), ao retratar sobre a palavra *afeto*, desperta uma conexão com Freire, no que tange aos aspectos inerentes às relações com o mundo sensível, pois o afeto associado ao sonho, traz conexões com o mundo. Assim, “quando o sonho termina de ser contado, quem o escuta já pode pegar suas ferramentas e sair para as atividades do dia: o pescador pode ir pescar, o caçador pode ir caçar e quem não tem nada a fazer pode se recolher. Não há nenhum véu que o separa do cotidiano e o sonho emerge com maravilhosa clareza” (KRENAK, 2020, p. 37-38).

O ensinar exige também esse reconhecimento, pois a educadora e o educador, quando em sala de aula, estimula a/o discente a ensinar, a querer vivenciar a sala de aula e a transformar o sonho em realidade, trazendo para o contexto a própria identidade cultural e assumindo uma das ações mais importantes da prática educativa e crítica: propiciar aos educandos e as educandas as condições que lhes permitam uma ampliação das relações uns com os outros, bem como com a educadora e o educador que provoca essa experiência. Compete ao educando/educanda “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante,

transformador, criador, realizador de sonhos”, capaz de ser uma/um agente educadora/educador que transgride barreiras e dificuldades impostas ao longo do ensinar e do aprender (FREIRE, 1996, p. 19).

Por esse viés, compreende-se que a Educação Inclusiva é uma modalidade de ensino que busca promover o desenvolvimento das potencialidades das/dos discentes com deficiência. Nesse sentido, o componente curricular de *Educação Inclusiva* afirma sua importância, uma vez que apresenta aos discentes em formação um pouco do contexto e das necessidades referentes a esse universo de alunas/alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), cuja abrangência se estabelece por vários níveis do sistema de ensino.

A proposta pedagógica do componente é viabilizar meios e abordagens que assegurem recursos e serviços educacionais especializados para complementar e ou suplementar a aprendizagem socioeducacional das/dos estudantes com deficiência (cegueira, baixa visão, deficiência auditiva, surdez, surdocegueira, deficiência intelectual, deficiência física ou deficiências múltiplas, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Síndrome de Rett, Síndrome de Down e altas habilidade/superdotação). Nesse sentido, busca-se envolver a/o discente durante o componente curricular de graduação com a criação de planos de aula, estimular o contato com o referido público, propiciar encontros com profissionais específicos, e ampliar as redes de interesse, contribuindo para a formação pedagógica e lúdica da/do discente em formação.

Outra importante proposta foi possibilitar as/os discentes, experiências que perpassaram pelo próprio corpo, através de práticas sensoriais, fazendo com que elas/eles sentissem e discutissem questões sobre acessibilidade, inclusão, equidade, mas por meio de algo vivido e sentido no/pelo corpo. Por isso, a partir da supressão da visão, trazendo como exemplo a fruição da encenação *Cidade Cega*, foi sugerido que as/os discentes fizessem tal experimento com os olhos vendados pelas ruas de Senhor do Bonfim.

A encenação somática-performativa *Cidade Cega* é uma intervenção urbana, a qual convida o espectador a participar de uma experiência guiada por atores com deficiência visual, na cidade, fazendo com que os inscritos/participantes (o espectador) recebam uma venda e, com os olhos vendados, experimentem uma prática artística no espaço urbano. (FERREIRA DA SILVA, 2018, p. 89).

Diferente da encenação, não houve atrizes/atores com deficiência visual guiando-as/os na ocasião. A vivência artística no espaço urbano consolidou-se com uma ação não divulgada e nem planejada, de modo que transeuntes, guardas municipais, agentes de trânsito, tiveram que lidar com tal experimento no aqui e no agora. Antes de ir à rua, o primeiro passo foi solicitar

que as/os discentes vendassem os olhos, dentro de uma sala fechada, onde os pertences ficariam guardados; em seguida, realizaram alguns exercícios, andando pela sala, sozinhas/sozinhos, sem nenhuma ajuda com contato físico, apenas ouvindo as indicações do que precisavam fazer, uma audiodescrição sobre o como andar, alongar e encontrar com o grupo, ao mesmo tempo, fazendo com que elas/eles se acostumassem com a sensação de ficar com os olhos vendados; por fim, fizeram um trajeto de aproximadamente 2km (dois), sendo guiadas/guiados pelo docente. Para isso, duas filas se formaram, com 12 alunas/alunos de cada lado, posicionadas/posicionados uma/um de costas para a/o outra/outro de forma a se apoiarem com as mãos nos ombros da pessoa da frente durante a caminhada.

O ato de vender os olhos de uma/um vidente pode suscitar metáforas que se associam à solidão, “instalada conjuntamente com os medos, os terrores, os afobamentos, a imobilidade, possibilitando o nascimento de um real que depende do outro” (FERREIRA DA SILVA, 2018, p. 23). Na ocasião, a grande dificuldade que se apresentou, foi compreender o estágio de medo no corpo das/dos discentes, pois suas musculaturas ficaram tensionadas durante o caminhar; as mãos apertavam forte os ombros das/dos colegas com o medo de se soltarem; a tensão ao ouvir o barulho da buzina próximo ao corpo delas/deles. Tal vivência nos desperta a reflexão sobre a acessibilidade, uma vez que “quando há dependência, há também o conflito, aqueles que querem depender do outro para serem seus olhos; e aqueles que buscam ser autônomos diante da sua própria percepção com o mundo” (FERREIRA DA SILVA, 2018, p. 23). Por isso, a proposta era buscar essa via de autonomia e de percepção com o mundo, enfrentando medos, desafios e tensões através de uma experiência corporal realizada pelas/pelos discentes.

Tal ação, além de possibilitar uma reflexão na/o própria/o educanda/o, causou um impacto na/no transeunte que está na rua, indagando o que se passa; perguntando o motivo daquilo; já outras pessoas, mesmo sem saberem o que acontecia, deram informações a outras pessoas, dizendo que são pessoas cegas e estão aprendendo a andar com a bengala. Ou seja, a ação vivenciada pelo corpo de uma pessoa normativa, sem nenhuma deficiência, mesmo que seja no âmbito da experiência, possibilitou a chance de descobrir, minimamente, o que se passa com uma pessoa com deficiência visual, por exemplo. Desde as dificuldades em desviar dos obstáculos até as poucas pessoas que se solidarizam em ajudar de alguma forma ao longo do trajeto. Por isso, pensar tais práticas garante o interesse por parte das/dos educandas/os em descobrir novas possibilidades de abordagens de como trabalhar e pensar vivências lúdicas e políticas em sala de aula com alunas/alunos com e sem deficiência.



Imagem 1: grupo de estudantes do curso de Pedagogia, andando em fila, com a mão no ombro da/do colega da frente, todas/todos com os olhos vendados, na cidade de Senhor do Bonfim – BA. UNEB, 2019. Foto: autor do artigo.

A experiência do componente curricular *Educação, Ludicidade e Corporeidade* no contexto inclusivo

No caso da *Educação, Ludicidade e Corporeidade*, a proposta era discutir os “conceitos de ludicidade e corporeidade, abordando o lúdico, seus fundamentos e princípios básicos na formação do profissional da área de educação” (PPP, 2008, p. 95). Dessa forma, o interesse chave do componente foi compreender a função do lúdico no desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor e sensorial do sujeito humano, através de fundamentos teóricos e metodológicos dos jogos e das brincadeiras como componentes formativos. No Plano de Ensino elaborado para trabalhar com as/os discentes do curso, o objetivo do conteúdo programático dedicou-se em trabalhar a discussão dos temas ludicidade e corporeidade na educação básica e compreender o como esses caminhos repercutem no fazer e praticar na sala de aula. A proposta era fazê-los/las brincar, trazer para a sala de aula experiências da época da infância como jogos e brincadeiras que marcaram as memórias, de modo que o corpo pudesse ser despertado e reconectado na sala de aula.

Muitas vezes, durante o processo de ensino/aprendizagem, nós, educadoras e educadores, ao propiciar reflexões caras e de suma importância para as/os discentes, percebemos que, as/os mesmas/mesmos vivenciam todas essas propostas dispostos de forma tradicional em uma sala de aula, devidamente sentados em suas cadeiras, replicando modelos e estruturas no contexto escolar. Por isso, realizar uma experiência lúdica através de jogos e brincadeiras, tornando o corpo o veículo através do qual o indivíduo se expressa, desconstrói uma estrutura recorrente no ensino. Além disso, as práticas lúdicas ampliam a compreensão dessa/desse

futura/futuro educadora/educador como uma/um profissional acrescido de outras abordagens pedagógicas, que diferem do modelo tradicionalista.

Com base nas palavras de Rocha, a/o educadora/educador é aquela/aquele que aprende mais do que ensina e “segundo Guimarães Rosa, o educador é aquele que aprende, que é capaz de aprender, e ele só ensina o que aprendeu vivenciado” (ROCHA, 2014, p. 259). Diferentemente de ser professora/professor, seguindo o pensamento de Rocha (2014), a/o educadora/educador é aquela/aquele que se preocupa com o ensinar e com o aprender. São por estas perspectivas que, ao estimular uma vivência prática, colocando o pensamento em movimento, de forma lúdica, a definição de educadora/educador se transforma, pois, pelo brincar, a turma cria um desejo por *querer* estar ali, *querer* se fazer presente, potencializando a autonomia de *querer* aprender e a ensinar. A/o educadora/educador é um estado presente com o outro, pois a/o discente traz/compartilha conhecimento, os demais agentes da escola também trazem, sendo assim, entende-se *conhecimento* no sentido de poder aprender com/pelo outro.

Por esse viés, ao pensar o corpo como uma estratégia de conhecimento, colocando-o como parte da abordagem de ensino, a/o discente passa a vivenciar a prática como experiência, ao mesmo tempo que aciona lembranças do passado, mas conectando-se a reflexões contemporâneas. Com isso, a ideia de corpo precisa ser desconstruída, pois o virtuosismo do brincar, do ganhar, está comumente associado a um determinado padrão de corpo, tornando, muitas vezes, uma diversão em exclusão. De acordo com Le Breton, compreende-se que o padrão de corpo ideal é socialmente construído: “[...] as representações do corpo são representações da pessoa. [...] O corpo é uma falsa evidência, não é um dado inequívoco, mas o efeito de uma elaboração social e cultural” (LE BRETON, 2009, p. 26 apud BERSELLI; ISAACSSON, 2018, p. 367). Porém, ao determinar a escolha por tais padrões, torna-se evidente a negação a outros corpos.

Dessa forma, a proposta do componente curricular foi pensar os jogos de uma maneira acessível, isto é, todos os jogos e brincadeiras seriam realizados, de modo que o sujeito pudesse se conectar com lembranças do passado, mas contextualizando para o presente de uma forma reflexiva e política, desconstruindo um padrão virtuosista de corpo magro, atlético, ágil, branco, bípede, possível de realizar qualquer ação e vencer qualquer desafio, para pensar estratégias pedagógicas com diferentes corpos, sobretudo, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Trazer o ato de brincar para o trabalho com adultas/adultos, no ensino universitário, ao mesmo tempo que desconstrói paradigmas formais, problematiza a ludicidade enquanto proposta eficaz na formação docente, proporcionando condições para aprendizagem das normas sociais através do jogar e do brincar. Hortélio (2014), pesquisadora da área da cultura da infância, responsável por irradiar e conscientizar o patrimônio cultural da brincadeira e da educação musical, mostra o quão necessário é preservar a cultura do brincar, salientando a sua importância para o contexto do sujeito. Em entrevista, ao ser indagada, *Deve-se brincar para aprender?* ela responde:

Deve-se brincar para ser feliz. Se você quiser brincar para aprender já não é mais brinquedo. Porque o brinquedo tem um fim nele mesmo. Bola pra quê? Pra brincar de bola. Você brinca de peteca pra quê? Pra brincar de peteca, para passar pela experiência múltipla e extraordinária que é brincar de peteca. E por que brincar de roda? Porque é uma maravilha: mão na mão, esquecer quem é você, embarcar no sonho daquela hora... Brincar é isso aí. Mas há quem queira transformar o brinquedo num “brinquedo pedagógico”... Existem tentativas nesse sentido, mas não dá, porque há uma incongruência (HORTÉLIO, 2014, p. 1).

Enquanto educador, a proposta do componente curricular não havia como intuito transformar a brincadeira em algo pedagógico, mas provocar nas/nos discentes a possibilidade de repensarem algumas abordagens de como as brincadeiras poderiam ser realizadas, ludicamente, para todos os diferentes corpos. Torna-se necessário friccionar o formato, ao mesmo tempo que estimula a brincadeira como um ato de felicidade, propiciando desejo, sonho, fantasia, encantos, aspectos que estão diretamente ligados ao contexto teatral. Dessa forma, o ato de brincar não tem idade, não tem corpo, não tem limite. O brincar propicia a liberdade, logo, “brincar é o maior exercício de liberdade que a gente pode ter” (HORTÉLIO, 2014, p. 1). Para Kishimoto (2014, p. 85), “povos de vários lugares do mundo utilizam o brincar como forma de resiliência, para empoderar crianças e adultos que sofrem os impactos das guerras, de desastres naturais como terremotos e tsunamis, o abandono de crianças e mulheres ou de políticas sociais autoritárias que não focam o bem-estar do ser humano”. Com certeza, através do brincar, crianças, jovens e adultas/adultos com e sem deficiência, podem se unir de uma forma acessível e equitativa, por isso, a importância da/do educadora/educador em mediar esses processos de vivência.

A experiência sensível na prática pedagógica faz com que o sujeito educadora/educador se abra para novos processos de atribuição de sentido, construindo significados distintos a partir do investigar, do aprender e do ensinar. A prática acessível estimulada pela/pelo docente

possibilita a vivência afetiva do outro, tornando-o parte daquele acontecimento, não apenas uma/um espectadora/espectador, que acompanha os colegas brincando, enquanto a pessoa que está na cadeira de rodas, por exemplo, não é incluída no jogo. Portanto, tais efeitos de experiência ampliam a reflexão sobre ludicidade e corpo, de modo que os diferentes sujeitos se sintam parte do processo.

A importância de estimular a/o educadora/educador, desde o período da formação, faz com que esse sujeito amplie suas formas de pensar a aula e o como trabalhar com diferentes públicos, além de ser uma/um agente disposta/disposto a querer fazer, antes de anunciar: “não sei”, “não tenho formação”, “não posso”. Para isso, torna-se necessário incluir suas ideias, suas participações, ou seja, fazer essa/esse discente e futura/futuro educadora/educador se sentir parte desse processo educacional, de modo que as propostas, as experiências, as falas e os contextos de cada sujeito possam ser valorizados na sua inteireza.

Tais efeitos, diretamente ligados às práticas pedagógicas e de formação a profissionais da área da docência, refletem nos desafios voltados para a inclusão nas escolas regulares e nas inúmeras dificuldades e embates, por parte de algumas/alguns educadoras/educadores, em trabalhar com a diversidade existente na instituição. Mesmo com documentos e políticas públicas destinados a essa mudança, como a Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da *Base Nacional Comum Curricular*, a ser respeitada, obrigatoriamente, ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. No Artigo 9º, o documento orienta que,

Art. 9º As instituições ou redes de ensino devem intensificar o processo de inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular, garantindo condições de acesso e de permanência com aprendizagem, buscando prover atendimento com qualidade. (BRASIL, 2017, p. 7).

Sendo assim, ao afirmar a necessidade de atendimento com qualidade, torna-se de fundamental importância que o ensino superior empregue essa orientação, sobretudo, no processo formativo das/dos discentes que atuarão de forma direta ou indiretamente com essas/esses alunas/alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A proposta é que as/os profissionais atuantes no ensino estejam abertas/abertos a vivenciarem uma relação com esse universo tão diversificado, plural e potente relacionado que envolve o contexto do brincar e à diversidade de todas/todos que participam

do ambiente escolar. Por isso, a/o educadora/educador é uma/um agente responsável por despertar a autonomia e um processo de ensino que seja coletivo, participativo e envolvente.

Os jogos e as brincadeiras como abordagem acessível no processo de formação

Pensar uma prática de ensino, envolvendo diferentes públicos é um direito que deveria ser acessado a muitas pessoas, assim como ter a chance de frequentar uma escola e se sentir pertencente com as práticas desenvolvidas pelas/pelos docentes. No entanto, sabe-se que tal realidade não faz jus ao cotidiano escolar, pois, infelizmente, escolas de ensino regular, possuem uma deficiência desde o Projeto Político Pedagógico, perpassando pela falta de estímulo em trabalhar com o público de pessoa com deficiência devido a vários fatores já mencionados neste texto. Por isso, o processo de formação é um aliado nessa quebra de paradigma, de modo a apresentar aos futuros e as futuras educadores/educadoras caminhos que podem ser vivenciados de uma forma acessível, criativa, lúdica e com baixo custo, pois outro fator a ser considerado, atualmente, é que muitas escolas públicas não possuem recursos financeiros para inovar as próprias dinâmicas em sala de aula.

Hortélio (2014), ao investigar a cultura da criança a partir de cantigas, brincadeiras, jogos, compreende que no ato coletivo, a criança, além de entreter-se, interage com outras pessoas e objetos, criando ações que podem resultar em um contexto teatral. As brincadeiras constroem uma narrativa, possibilitando a criança criar histórias com início, meio e fim, de tal modo que, na dramaturgia lúdica da criança, os elementos inanimados ganham vida, possibilitando uma série de abordagens que podem envolvê-la em diferentes fases desse processo de criação.

Além disso, a partir de abordagens teatrais, a narrativa pode se valer “conjuntamente de vários elementos de significação: a palavra, os gestos, as sonoridades, os figurinos, os objetos cênicos, etc.” (DESGRANGES, 2006, p. 23). Dessa forma, a/o educadora/educador possui a possibilidade de fragmentar os encontros em processos, isto é, envolver as/os discentes das escolas nas diferentes fases de uma proposta de criação, estimulando a transformação de materiais recicláveis em personagens, brinquedos e jogos; utilizar roupas velhas em figurinos lúdicos; unir a brincadeira e o jogo de uma forma horizontalizada. Com isso, a experiência teatral propicia com uma linguagem própria, provocando os participantes a “perceber,

decodificar e interpretar de maneira pessoal os variados signos que compõem o discurso cênico” (DESGRANGES, 2006, p. 23).

Alguns exemplos serão destacados no texto abaixo, a fim de que a/o leitora/leitor tenha acesso ao universo criado e pensado durante os componentes curriculares em destaque. Desde brincadeiras que estimulam a prática do jogo lógico à criação de materiais que visualizam a ludicidade do sujeito, estimulando o envolvimento corporal e criativo. Portanto, as aulas possuíam um caráter lúdico, de tal ponto que o fazer está atrelado ao jogar, ao experienciar, ao brincar.

Para Spolin, no livro *Improvisação para o Teatro* (2006), as resoluções dos problemas tornam-se um fator importante no jogo, pois, como salienta a autora, “Jogar um jogo; predispor-se a solucionar um problema sem qualquer preconceito quanto à maneira de solucioná-lo; permitir que tudo no ambiente (animado ou inanimado) trabalhe para você na solução do problema”, de modo que a pessoa que participará tenha que, além de se envolver, solucionar as questões presentes naquela proposta, solucionado ora de forma individualizada, ora em conjunto (SPOLIN, 2006, p. 341). Portanto, o jogar propõe uma experiência que o próprio sujeito controla, quando entra e sai do brincar, gerando “envolvimento, caracterizado por uma atitude de concentração, foco, reação imediata, controle de suas ações, autoconfiança, energia, percepção da duração alterada parece coadunar-se com os novos tempos” (KISHIMOTO, 2014, p. 94).

Nas imagens a seguir, propõe-se demonstrar algumas das metodologias utilizadas e criadas para envolver o público das pessoas com deficiência. Soluções que a princípio podem ser realizadas de forma fácil e acessível a todos/todas os/as envolvidos/envolvidas. Por exemplo, na Imagem 2, *Formas geométricas coloridas*, a proposta do jogo de quebra-cabeça era trabalhar as noções de cor e de geometria, assim, o desenho do quebra-cabeça foi um trem em formas geométricas. O objetivo do jogo criado pelas/pelos discentes da UNEB, durante um seminário, consistia em trabalhar as cores, cada peça do quebra-cabeça possuía uma forma geométrica com uma cor: círculos vermelhos, triângulos amarelos, quadrados azuis e retângulos verdes. Entretanto, havia um problema com relação à acessibilidade da proposta, pois o jogo era colocar as referidas peças do quebra-cabeça sobre a imagem. No entanto, a imagem estava impressa de uma forma linear, isto é, sem nenhum relevo. Sendo assim, a solução das/dos discentes foi contornar as linhas do trem com um barbante, a fim de que uma pessoa com

deficiência visual pudesse palpar as formas geométricas e, ao mesmo tempo, palpar a imagem do trem.



Imagem 2: Formas geométricas coloridas. Sobre o chão recortes de círculos na cor vermelha, triângulos na cor amarelo, quadrados na cor azul e retângulos na cor verde. Próxima às formas geométricas há uma folha impressa com o desenho de um trem. UNEB, 2019. Foto: autor do artigo.

Na Imagem 3, a proposta está diretamente ligada a uma prática presente no ambiente escolar, o *colorir*. Sem dúvida, o referido trabalho ajuda na concentração, na observação, no treino das capacidades motoras, no conhecimento sobre limite, dentre tantos outros fatores. Entretanto, muitas vezes, a/o docente adentra a sala de aula com a cópia do material e distribui para as/os discentes, solicitando a realização da atividade. Por isso, *como repensar uma proposta simples, de modo a torna-la acessível para mais pessoas?* Por exemplo, antes de iniciar o ato de colorir, porque não contornar as linhas da imagem, principalmente se o desenho tiver limites definidos, com elementos acessíveis e que as/os mesmas/mesmos discentes possam fazer? Portanto, na Imagem 3, a proposta foi dividida em duas fases: primeiro a colagem dos elementos: milho, arroz, feijão, palito de dente, ou a mistura de todos esses elementos sobre o contorno da imagem, assim, os desenhos de flores eram contornados com palitos de dentes e a imagem da borboleta com contorno de arroz; em seguida, era realizada a ação de colorir. Na prática, desenvolvida em sala de aula, as/os alunas/alunos coloriram com os olhos vendados, de modo a vivenciar a proposta da prática, antes de realizar futuramente com a/o discente. A Imagem 4 apresenta o resultado desse trabalho.

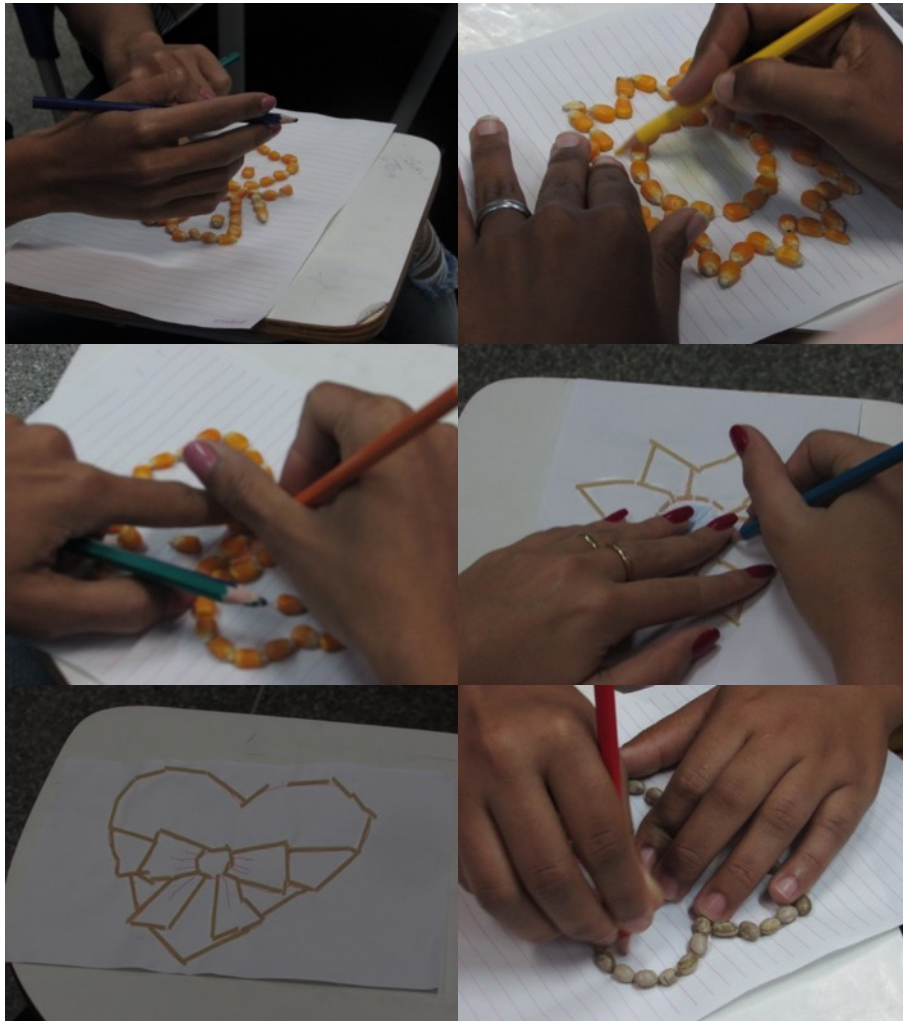


Imagem 3: Colorir. Seis fotos de imagens de mãos de mulheres, colorindo folhas em branco que estão contornadas por feijões, milho, palitos dentários sobre desenhos de coração, flor e borboleta. UNEB, 2020. Foto: autor do artigo.

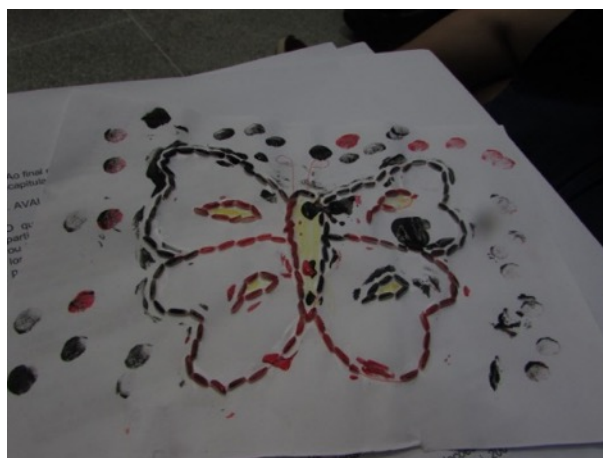


Imagem 4: Foto de uma borboleta pintada e contornada de arroz. UNEB, 2020. Foto: autor do artigo.

Na Imagem 5, as/os discentes do componente curricular de *Educação, Ludicidade e Corporeidade* criaram uma boneca manipulável, totalmente a partir de materiais recicláveis. Coisas que iriam para o lixo, que seriam descartadas, foram reaproveitadas e transformadas em uma proposta que trabalha com o imaginário, a ludicidade e que aproxima a criança a querer participar da brincadeira. A boneca manipulada pelo docente soltava pela boca o abecedário, as cores, os números. Vários filetes foram criados, inclusive com o alfabeto e as cores na Língua Brasileira de Sinais.



Imagem 5: Boneca feita de materiais recicláveis. A boneca com cabelos vermelhos, uma cabeça de cor verde, com olhos grandes. Pela boca, a boneca, através de manipulação manual, imprime filetes de cores e abecedário. UNEB, 2019. Foto: autor do artigo.

Por fim, na Imagem 6, *Jogo da velha acessível*, a proposta foi criada a partir de tampas de garrafa de refrigerante e palitos de picolé. Na parte superior da tampa, foi colocada uma sinalização em alto-relevo com o X e O, a fim de destacar as diferenças entre as peças. O jogo entre as/os discentes da UNEB também fora realizado com os olhos vendados, no intuito de trabalhar a audiodescrição e a sensibilidade do toque com as/os discentes em formação. A proposta é simples e possível de envolver diferentes comunidades. Por isso, cabe ao docente a atitude de fazer com que ações como essas possam ser criadas na própria sala de aula, envolvendo a/o educanda/educando e estimulando que a/o própria/próprio dê soluções, alternativas e ideias para a criação de novos horizontes, mas com um viés inclusivo.

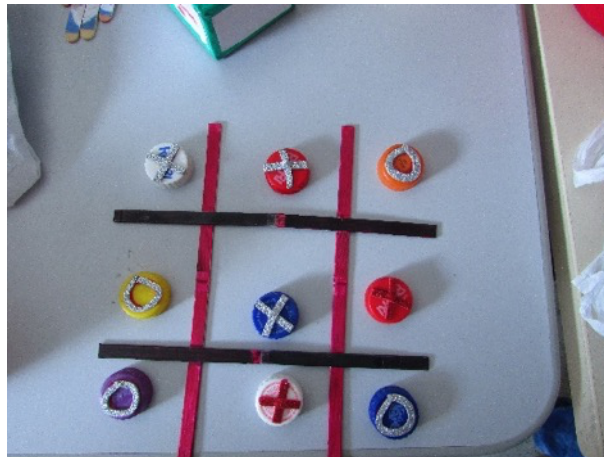


Imagem 6: Jogo da velha acessível. Tampas de garrafa com X e O em alto-relevo. UNEB, 2020. Foto: autor do artigo.

Tais práticas nos apresentam possíveis abordagens relacionadas à cultura da infância, que estão diretamente ligadas à brincadeira, ao jogo e à ludicidade. Pensar estratégias e metodologias para o ensino amplia as possibilidades de acessibilidade no ensino formal. Os cursos de Pedagogia, atualmente, possuem um papel fundamental na formação de uma criança, de uma/um jovem e de uma/um adulta/adulto, de modo que faça esses sujeitos se sentirem interessados pelo estudar, pelo aprender e pelo ensinar. Dessa forma, cabe ao educador e a educadora ser um/uma agente que estimula, um sujeito capaz de criar histórias, e “de organizar e apresentar os acontecimentos da própria vida” (DESGRANGES, 2006, p. 23).

Para Desgranges, “quem sabe ouvir uma história sabe contar histórias. Quem ouve histórias, sendo estimulado a compreendê-las, exercita também a capacidade de criar e contar histórias, sentindo-se, quem sabe, motivado a fazer história” (DESGRANGES, 2006 p. 23). Ou seja, a proposta, enquanto educadora/educador, é apresentar aos discentes meios que as/os ajudem a encontrar caminhos e desafios, a fim de estimular uma descoberta de mundo para si e com o outro; de modo a envolver as/os discentes com deficiência como parte da abordagem pedagógica, e não apenas uma reprodução de um sistema excludente que recorrentemente acontece.

Portanto, vale enfatizar: por mais que estudiosas / estudiosos, pesquisadoras / pesquisadores, educadoras / educadores busquem conhecer ou descobrir fórmulas de *como* trabalhar e criar práticas pedagógicas para o desenvolvimento dos componentes curriculares em contextos inclusivos, o fato é que a melhor resposta é *ouvir*, pois quem ouve história, sabe contar uma história. Dessa forma, cabe a nós, educadoras e educadores, estimular a vivência de

mundo com as/os discentes que estão em formação, de modo que elas/eles compreendam que para ser uma/um educadora/educador não basta dominar apenas o conteúdo, mas, sim, ser um sujeito que possui interesse em conhecer *com quem* trabalhará, educando e aprendendo. É necessário reinventar a estrutura do sistema, pois, para ter conhecimento da história, quiçá do conteúdo, a/o educadora/educador precisa ter uma compreensão da história que lhe está sendo apresentada; a/o educadora/educador precisa recorrer às suas experiências de vida, mas, ao mesmo tempo, criar meios para ter acesso às experiências de vida do outro, a fim que o conhecimento seja produzido a partir da experiência e visão de mundo de todas/todos as/os envolvidas/envolvidos no processo educacional.

REFERÊNCIAS

BERSELLI, Márcia; ISAACSSON, Maria S.. A presença de pessoas com deficiência na cena contemporânea desestabilizando construções sociais a respeito do corpo. In.: **Repertório**, Salvador, BA, ano 21, n. 30, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. CAPÍTULO V - Da Educação Especial. Artigo 58. Alterado na Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 20 de março de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20 de março de 2021.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro: provocações e dialogismo**. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERREIRA DA SILVA, Carlos Alberto. **Cidade Cega: Uma encenação somático/performativa com atores/performers com deficiência visual na cidade**. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia. Salvador – Bahia, 2018.

HORTÉLIO, Lydia. É preciso brincar para afirmar a vida. **Revista Frater: Espaço Biocêntrico**, Ano VII, Número 47, 2014.

HORTÉLIO, Lydia. **Criança, Natureza e Cultura Infantil**. Disponível em:
http://www.memoriasdofuturo.com.br/admin/arquivos/arq_2_128.pdf Acesso: 20/03/2021.
Arquivo sem data de publicação.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. In.: **Espacios en Blanco** - Serie Indagaciones – n. 24 – Junio, 2014.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. / Ailton Krenak, pesquisa e organização Rita Carelli. São Paulo: Companhia das letras, 2020.

PPP. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Universidade Estadual da Bahia. Departamento de Educação – Campus 7. Senhor do Bonfim, Bahia, 2008.

RANGEL, Sonia. **CasaTempo**. Salvador: Solisluna, 2005.

RANGEL, Sonia. **Olho Desarmado**: objeto poético e trajeto criativo. Salvador: Solisluna, 2009.

ROCHA, Tião. Tião Rocha e a experiência de Araçuaí: aprender fazendo biscoito. In: **A escola e os desafios contemporâneos**. Org. Viviane Mosé. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.