



UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PERFORMANCES CULTURAIS
ÁREA INTERDISCIPLINAR DA CAPES

ONIRA DE ÁVILA PINHEIRO TANCREDE

**JOGOS TEATRAIS, INCLUSÃO E O TDAH:
PROCESSOS COLABORATIVOS DESENVOLVIDOS NA ESCOLA MUNICIPAL
CORONEL JOSÉ VIANA ALVES GOIÂNIA - GOIÁS**

GOIÂNIA

2024



UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES
E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Onira de Ávila Pinheiro Tancrede

3. Título do trabalho

JOGOS TEATRAIS, INCLUSÃO E O TDAH: PROCESSOS COLABORATIVOS DESENVOLVIDOS NA ESCOLA MUNICIPAL CORONEL JOSÉ VIANA ALVES GOIÂNIA - GOIÁS

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Onira De Ávila Pinheiro Tancrede, Discente**, em 02/01/2025, às 17:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Robson Correa De Camargo, Usuário Externo**, em 09/03/2025, às 15:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5054508** e o código CRC **E8D3B957**.

ONIRA DE ÁVILA PINHEIRO TANCREDE

**JOGOS TEATRAIS, INCLUSÃO E O TDAH:
PROCESSOS COLABORATIVOS DESENVOLVIDOS NA ESCOLA MUNICIPAL
CORONEL JOSÉ VIANA ALVES GOIÂNIA - GOIÁS**

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em Performances Culturais, da Faculdade de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Goiás, área interdisciplinar da Capes, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Performances Culturais.

Área de Concentração: Performances Culturais
Linha de Pesquisa: Teorias e Práticas da Performance

Orientador: Prof. Dr. Robson Corrêa de Camargo

GOIÂNIA

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Tancrede, Onira de Ávila Pinheiro
JOGOS TEATRAIS, INCLUSÃO E O TDAH: [manuscrito] :
PROCESSOS COLABORATIVOS DESENVOLVIDOS NA ESCOLA
MUNICIPAL CORONEL JOSÉ VIANA ALVES GOIÂNIA - GOIÁS / Onira
de Ávila Pinheiro Tancrede. - 2024.
304 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Robsom Corrêa de Camargo.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Performances
Culturais, Goiânia, 2024.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, fotografias, abreviaturas, tabelas, lista de figuras, lista
de tabelas.

1. Brincar. 2. Educação. 3. Experiência. 4. Comportamento Social.
5. Arte-Educação. I. Camargo, Robsom Corrêa de , orient. II. Título.

CDU 792



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata nº 09 da sessão de Defesa de Tese de Onira de Ávila Pinheiro Tancrede que confere o título de Doutora em Performances Culturais, na área de concentração em Performances Culturais.

Aos dezoito dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e quatro, a partir das quatorze horas, por meio híbrido, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada: JOGOS TEATRAIS, INCLUSÃO E O TDAH: PROCESSOS COLABORATIVOS DESENVOLVIDOS NA ESCOLA MUNICIPAL CORONEL JOSÉ VIANA ALVES GOIÂNIA - GOIÁS. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor Robson Corrêa de Camargo (PPGPC UFG), com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Maria Lúcia de Souza Barros Pupo (USP), membro titular externo, cuja participação ocorreu por videoconferência; Professora Doutora Luz Marina de Alcantara (SEDUC GO), membro titular externo; Professora Doutora Karine Ramaldes Vieira (UFG), membro titular externo e Professora Doutora Joana Abreu Pereira de Oliveira (UFG), membro titular externo. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão reservada a fim de concluir o julgamento da Tese tendo sido a candidata aprovada pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor Robson Corrêa de Camargo, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por Robson Correa De Camargo, Usuário Externo, em 06/01/2025, às 15:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Joana Abreu Pereira De Oliveira, Professora do Magistério Superior, em 07/01/2025, às 10:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Karine Ramaldes Vieira, Professora do Magistério Superior, em 07/01/2025, às 13:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Luz Marina De Alcantara, Usuário Externo, em 07/01/2025, às 22:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Cleomar De Sousa Rocha, Coordenador de Pós-Graduação, em 08/01/2025, às 10:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 5077789 e o código CRC 26F8E4DD.

Dedico este trabalho aos meus amados pais, Gilberto e Jussara, que sempre me apoiaram em todos os momentos de minha vida. Aos meus amados e queridos filhos, Mateus e Lucas, que alegam e iluminam todos os meus dias. Ao meu esposo, Lauro César, pelo companheirismo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, que me deu a força e a tranquilidade que precisei em todos os momentos de minha vida.

Também agradeço e dedico esta tese as seguintes pessoas:

Ao meu companheiro desta jornada, Lauro César Tancrede, pela parceria e por entender a importância da minha pesquisa para nossas vidas.

Aos meus filhos queridos, meus amores, Mateus e Lucas, por compreenderem minha ausência nos momentos em que a pesquisa fluía. Foram dias, noites, semanas, meses e anos em que eu tive que ficar envolvida com a leitura e a escrita. E eles estavam lá, sem sair, sem brincar, sem passear, apoiando meu sonho de cursar o doutorado, sempre com um sorriso e com uma palavra de consolo. É por vocês e para vocês todos os meus esforços.

Faço um agradecimento especial a meu dedicado orientador, Prof. Dr. Robson Corrêa de Camargo, não só pelas ricas contribuições teóricas, mas por sua grande generosidade em conduzir todos os momentos do processo de forma clara e precisa.

Às professoras que participaram da minha banca de qualificação, as professoras doutoras Karine Ramaldes, Luz Marina de Alcântara e o professor Luiz Renato Rodrigues Carreiro, que contribuíram imensamente com esta pesquisa, proporcionando melhor compreensão do objeto de pesquisa e oferecendo elementos importantes para a construção de novos caminhos.

Às queridas e talentosas professoras doutoras Maria Lúcia de Souza Barros Pupo e Joana Abreu, que gentilmente aceitaram compor a banca de defesa, com dedicação e generosidade.

Ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Performances Culturais pela oportunidade de fazer parte desta história, à coordenação, ao professor Cleomar de Sousa Rocha, bem como à atenciosa e dedicada secretária, Ana Maria Magalhães, pela confiança e ajuda nos momentos burocráticos mais complicados.

Aos professores do Programa em Performances Culturais da UFG, em especial àqueles dos quais recebi valorosas contribuições no processo de construção desta tese durante as aulas, especialmente ao Prof. Dr. Rodrigo Cassio Oliveira.

Aos familiares, à minha família gaúcha, que sempre apoiou meus projetos oníricos, em especial aos meus amados pais, Gilberto Pinheiro e Jussara Pinheiro, que sempre acreditaram nos meus sonhos; e aos meus irmãos, que são companheiros de toda hora.

À minha família goiana, meus amáveis sogros, Achilles Tancrede e Terezinha Tancrede, pelo incentivo constante; também a todos os cunhados, cunhadas e sobrinhos.

Aos meus amados estudantes, companheiros de jogos, com quem sempre aprendi muito.

Aos amigos que se dispuseram a contribuir com esta pesquisa mesmo longe e com o tempo corrido, dando dicas de leitura e apoio moral na hora dos embates.

Ao Centro de Pesquisa e Ensino Ciranda da Arte, seus funcionários e estudantes, pelo apoio. Agradeço à então diretora Rebeca Vasques e à atual diretora, Euzamary Pimentel, pela condução à formação artística e lúdica dessa instituição.

Aos amigos parceiros e companheiros de todas as horas, os amados cirandeiros da sala seis, Hilton Júnior, Mara Veloso e Renato Rodrigues.

Aos amigos que os anos de docência me deram, os amigos cirandeiros e arte-educadores Cristiane Flores, Cristiane Santos, Regina Célia, Altamiro Rodrigues, Sandra Santana, Rosane Wendland, Karla Araújo, Alessandra Nunes, Alessandra Martins, Aline Folly, Aissi Kárita, Kelly São José, Késsia Coutinho, Luciene Albernaz, José Alecrim, Rafael Alves, Tina Barros, Jayme Marques, Getúlio Chartier, Warla Giany, Fernanda Moraes, Eurim Pablo, Gismair Teixeira e Hudson Martins, pelo apoio, pelas conversas sobre o universo da arte e o imenso incentivo à pesquisa.

Aos queridíssimos amigos arte-educadores, Edlúcia Barros, Rosane Oliveira, Marlos Pedrosa, Marcelo Nayssinguer, Nilma Bittencourt e Ana Borges, que sempre estão por perto, com uma mensagem de apoio e de força, nas horas tensas da escrita.

À Escola Municipal Coronel José Viana Alves, aos seus funcionários e educandos, pelo apoio, ao então Diretor Bruno Bastos Gonçalves, no início do processo, e ao atual diretor, Arthur Martins, que serenamente vêm conduzindo esse espaço de aprendizagem, e às queridas amigas, as coordenadoras pedagógicas Laura Dourado e Simone Morais, bem como à coordenadora de turno Paula Perdigão, pelo carinho e incentivo de todos os dias. Agradeço ao querido secretário geral, Klinsmann Ramos, sempre generoso e atencioso em todos os momentos.

Às amigas que a escola me presenteou: Neide Araújo, Cláudia Regina, Rosângela Bernardes, Rosângela Dias; obrigada pelas conversas, risadas e pelos momentos de descontração.

Às meninas queridas, que sempre me recebem com um lindo sorriso na sala de aula, Edinamara Araújo e Cássia Ribeiro, dando-me forças para continuar, apesar de todos os desafios encontrados na educação inclusiva.

À professora Nilma Alves de Souza, que gentilmente me recebeu e se dispôs a explicar-me como funcionam as Salas de Recursos Multifuncionais (SEM), onde acontece o Atendimento Especial Educacional na rede municipal de Goiânia.

Aos amigos professores que a educação me deu, Adriana Aguiar, Adelmair Helena, Lorena Nunes, Elcio Tavares, Ecione Silva e Elza Vaz; embora não estejamos mais trabalhando juntos nas mesmas escolas, continuamos ligadas por laços de amizade.

Às companheiras de todas as horas, de todos os projetos, aos queridíssimos professores da escola municipal Coronel José Viana Alves, Cristiane Alvares, Danielly Santos, Isabel Cardoso, Cassira Almeida, Ticiane Ramos, Rosélia Carvalho, Genismara Calixto e Adriano Batista, pelo carinho em todos os dias em que estamos juntos.

Aos estagiários de teatro, que estiveram presentes no processo de construção desta escrita, em especial à Marcella Dufrayer, Murilo Moreira, Mariana Francisca, Bianca Gomes, Vitória Floros e Beatriz Lemos, por toda escuta e apoio incondicional nos dias turbulentos.

Aos amigos que o doutorado e o grupo Máskara me presentearam, Mariana Tagliari e Ronei Vieira, pelas dicas, conversas, leituras, debates e pelo incentivo durante toda a pesquisa.

Aos colegas parceiros da pesquisa em performances culturais e seus desdobramentos: José Henrique, Marcelo Fecunde, Allan Lourenço, Wadson Vinícius, Rodrigo dos Santos e Luís Guilherme.

Ao Rhanielly Pereira que trouxe um olhar atento e minucioso sobre a escrita.

À Mirela Adriele da Silva Castro que, com muita dedicação e competência, revisou este trabalho antes da defesa.

À Simone Vargas, por sua dedicação, competência e generosidade na revisão deste trabalho pós-defesa, conduzindo-o a um novo patamar de excelência.

À neuropsicóloga Ligia Santana que, com muito profissionalismo, dedicação e gentileza, me acolheu em muitos momentos de dúvidas e incertezas.

E este foi um tempo de luta, desafios e conquistas. Para que tudo isso acontecesse, foi preciso contar com o carinho e a dedicação de muitos mestres, familiares e amigos, pessoas que tornaram o caminho mais iluminado, rico e intenso.

Enfim, a todos que, de uma forma ou de outra, colaboraram com esta pesquisa neste momento de minha formação pessoal e profissional.

“O jogo é democrático! Todos podem aprender jogando! O jogo estimula vitalidade, despertando a pessoa como um todo – mente e corpo, inteligência e criatividade, espontaneidade e intuição”

(Spolin, [1986]2010, p. 30)

RESUMO

O presente estudo identifica e compreende como a prática dos jogos teatrais, realizados a partir dos princípios estabelecidos pela diretora e autora norte-americana Viola Spolin (1906-1994), pode potencializar experiências sociais, comportamentais, cognitivas e afetivas dos estudantes com Transtorno Neurobiológico do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). A prática de jogos teatrais tem demonstrado a capacidade de aprofundar experiências individuais, adequar o comportamento social, propiciar a interação, assim como potencializar e aprofundar experiências cognitivas, sociais e afetivas. Nessa perspectiva, como estruturar ou adequar essas possibilidades, estabelecendo práticas direcionadas a estudantes com essa condição neurológica? Este estudo qualitativo parte de fundamentação teórica elaborada pelo professor, médico psiquiatra e pesquisador no Departamento de Psiquiatria da *State University of New York Upstate Medical University*, nos Estados Unidos da América (EUA), Doutor Russell Alan Barkley (1949-), uma das figuras centrais nas pesquisas do TDAH, e do conceito de interações sociais, dos escritos do psicólogo bielo-russo Lev Seminovitch Vigotski (1896-1934), uma reflexão importante na relação desenvolvimento social e as formas do desenvolvimento cognitivo. Por fim, este estudo se orienta a partir de práticas desenvolvidas no espaço escolar público em Goiânia, no estado de Goiás, durante os anos de 2021 a 2024.

Palavras-chave: Brincar. Educação. Experiência. Comportamento Social. Arte-Educação.

ABSTRACT

The present study identifies and understands how the practice of theatrical games, carried out based on the principles established by the North American director and author Viola Spolin (1906-1994), can enhance the social, behavioral, cognitive and affective experiences of students with Neurobiological Disorder of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). The practice of theatrical games has demonstrated the ability to deepen individual experiences, adapt social behavior, encourage interaction, as well as enhance and deepen cognitive, social and affective experiences. From this perspective, how to structure or adapt these possibilities, establishing practices aimed at students with this neurological condition? This qualitative study is based on a theoretical foundation developed by the professor, psychiatrist and researcher at the Department of Psychiatry at the State University of New York Upstate Medical University, in the United States of America (USA), Doctor Russell Alan Barkley (1949-), one of the central figures in research into ADHD, and the concept of social interactions, from the writings of the Belarusian psychologist Lev Seminovitch Vygotski (1896-1934), an important reflection on the relationship between social development and the forms of cognitive development. Finally, this study is guided by practices developed by me in the public school of Goiânia, state of Goiás, during the years 2021 to 2024.

Keywords: Play. Education. Experience. Social Behavior. Art Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Critérios diagnósticos de TDAH – Desatenção	45
Figura 2 – Critérios diagnósticos de TDAH – hiperatividade e impulsividades	48
Figura 3 – Criação de elementos teatrais com massinha de modelar	65
Figura 4 – Infográfico com as atribuições do Gerinc	93
Figura 5 – Infográfico referente à avaliação inicial dos estudantes com NEE.....	94
Figura 6 – “Geloteca” da Escola Coronel José Viana Alves	114
Figura 7 – Estudante escrevendo sua própria dramaturgia.....	115
Figura 8 – Ensaio no quiosque da escola.....	120
Figura 9 – Cenário do teatro de sombra com personagens.....	136
Figura 10 – Personagens do teatro de sombra	136
Figura 11 – Iluminação do teatro de sombra	137
Figura 12 – Apresentação do teatro de sombra com personagens.....	137
Figura 13 – Fantoche	139
Figura 14 – Apresentação do teatro de fantoche	139
Figura 15 – Personagem do teatro de objetos.....	142
Figura 16 – Apresentação do teatro de objetos.....	142
Figura 17 – Máscaras feitas com a técnica de papel rasgado, cola e balão	144
Figura 18 – Máscaras feitas com a técnica de papel, cola e balão	144
Figura 19 – Objetos cênicos utilizados na cena “Elementos da Natureza”	145
Figura 20 – Apresentação da cena “Elementos da Natureza”	145
Figura 21 – Leitura de livros literários diversos.....	154
Figura 22 – Livro da Palavra Cantada – Texto <i>Improviso de brincadeiras</i>	155
Figura 23 – Leitura do Texto <i>Improviso de brincadeiras</i> , coletiva e individualmente	155
Figura 24 – Produção artística – árvore da adolescência.....	177
Figura 25 – Montagem da árvore da adolescência	178
Figura 26 – Árvore da adolescência pronta	178
Figura 27 – Árvore da adolescência: as impressões dos estudantes.....	179
Figura 28 – Corte temporal do 6º ano.....	2057
Figura 29 – Jogo teatral: espelho.....	213
Figura 30 – Apresentação da ciranda	21687
Figura 31 – Ganzás feitos com garrafas	217
Figura 32 – Folder de divulgação do espetáculo	223

Figura 33 – Estudantes/plateia.....	224
Figura 34 – Formação de plateia	195
Figura 35 – Cortejo dos atores/atrizes	197

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Proposta de intervenção pedagógica com o componente curricular Arte/Teatro	157
Quadro 2 – Competências específicas de linguagens para o ensino fundamental.....	193
Quadro 3 – Competências específicas de Arte para o ensino fundamental.....	195

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Lista de estudantes com necessidades educativas especiais (NEE) – 2024.....	38
Tabela 2 – Estudantes com dificuldades de aprendizagem em Arte/Teatro (escrita, leitura e socialização)	156

ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

AAE	Auxiliar de Atividades Educativas
ABDA	Associação Brasileira de Déficit de Atenção
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
Anamatra	Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho
APA	Associação Americana de Psiquiatria
BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Cae	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAL	Centro de Artes e Letras
CEB	Câmara de Educação Básica
CES	Câmara de Educação Superior
CEU	Casa do Estudante Universitário
CNE	Conselho Nacional de Educação
CID 10	Classificação Internacional das Doenças
CID F90.0	Distúrbio da atividade e da atenção
CIS	Centro de Integração Social
CFM	Conselho Federal de Medicina
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
Cmai	Centro Municipal de Apoio à Inclusão
Consed	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CRE Brasil	Coordenadoria Regional de Educação Brasil de Ramos Caiado
DCGO	Documento Curricular para Goiás – Ampliado
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
Dirges	Diretoria de Gestão de Pessoas
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5ª edição
EaD	Educação a Distância
Eaja	Ensino de Adolescentes, Jovens e Adultos
Ebef	Exame Bimestral do Ensino Fundamental
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente

EMCJVA	Escola Municipal Coronel José Viana Alves
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EVA	etileno vinil acetato
FCS	Faculdade de Ciências Sociais
Gerinc	Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania
Itego	Instituto Tecnológico de Goiás Artes Basileu França
km	quilômetros
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NEM	Novo Ensino Médio
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoas com Deficiência
PDI	Programa de Desenvolvimento Individual
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGPC	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Performances Culturais
QI	quociente de inteligência
RME	Rede Municipal de Educação de Goiânia
RFFSA	Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saego	Sistema de Avaliação Educacional de Goiás
SaeGyn	Sistema de Avaliação Educacional do Município de Goiânia
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
Seduc	Secretaria Estadual de Educação
Sesc	Serviço Social do Comércio
SME	Secretaria Municipal de Educação de Goiânia
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais

SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDA	Transtorno de Déficit de Atenção
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TOD	Transtorno Opositor Desafiador
TJC	Trabalho, Justiça e Cidadania
TRT	Tribunal Regional do Trabalho
TUSs	Transtorno por Uso de Substâncias
UE	Unidade Educacional
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
Undine-GO	União dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: CURSOS, PERCURSOS E INTERCURSOS NA PESQUISA.....	18
2 TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE	33
2.1 Principais definições do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade	43
2.2 Crianças/adolescentes com TDAH nas aulas de Arte/Teatro	60
2.3 Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH: incluir sem excluir.....	66
2.4 Conduções de uma educação inclusiva aos estudantes com TDAH	72
3 RELAÇÕES ENTRE O SÍMBOLO E O JOGO.....	76
3.1 Criação e recriação das regras do jogo	81
4 TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE: RELAÇÕES E IMPLICAÇÕES COM OS JOGOS TEATRAIS	86
4.1 Educação inclusiva na escola de ensino regular: desafios e avanços	89
4.2 Jogos como suporte ao desenvolvimento sociocognitivo.....	101
4.3 Os jogos teatrais como possibilidade de autonomia e criticidade	103
4.4 O jogo teatral e a contação de história no ambiente escolar público.....	113
4.5 Ações criativas e suas reverberações a partir dos jogos teatrais.....	121
4.6 Teatro de formas animadas: uma experiência ludopedagógica	125
4.7 Os jogos teatrais e a construção da literatura dramática.....	127
4.8 Atividades de avaliação ludo pedagógicas	149
5 JEAN PIAGET E LEV VIGOTSKI: CRIATIVIDADE IMAGINATIVA NA ADOLESCÊNCIA	161
5.1 Criatividade imaginativa.....	162
5.2 Imaginação e adolescência	166
6 TEATRO NA EDUCAÇÃO: SUAS PERSPECTIVAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	180
6.1 Orientação curricular para o ensino de teatro	192
6.2 Processo colaborativo na construção de cena.....	205
6.3 Jogo teatral na construção do espetáculo <i>Laços de Girassol</i>	209
6.4 Vivências e experiências dos jogos teatrais na escola.....	228
6.5 Análise dos questionários sobre as abordagens metodológicas	232
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	249

REFERÊNCIAS	254
ANEXO A – PESQUISA SOBRE ADHD – <i>ATTENTION DEFICIT DISORDER</i>, EM SITES DE PESQUISAS, GOOGLE.....	285
ANEXO B – PESQUISA SOBRE TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE (TDAH), EM SITES DE PESQUISAS, GOOGLE ..	286
ANEXO C – PESQUISA SOBRE TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE (TDAH) NO SITE DA SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE (SCIELO).....	287
ANEXO D – PESQUISA SOBRE TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE (TDAH) NO SITE DA BIBLIOTECA VIRTUAL EM SAÚDE – BRASIL (BVS).....	288
ANEXO E – FICHA DE AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (NEE) DO ENSINO FUNDAMENTAL, PROPOSTA PELA SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA (SME).....	289
ANEXO F – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	290
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	295
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL CORONEL JOSÉ VIANA ALVES (MODELO)	298
APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DOS PAIS PARA ENCAMINHAMENTO DA AVALIAÇÃO QUE SERÁ FEITA PELA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR (MODELO)	300
APÊNDICE D – RELATÓRIO DE ENCAMINHAMENTO DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL (MODELO)	301

1 INTRODUÇÃO: CURSOS, PERCURSOS E INTERCURSOS NA PESQUISA

Nasci em Santana do Livramento, no ano de 1975, ao sul do Rio Grande do Sul, zona fronteiriça, divisa com a cidade de Rivera, no Uruguai, perto de Santa Maria. Tenho muitas lembranças dos momentos que vivi em Santana do Livramento e que marcaram minha vida. Até hoje não os esqueci. Nessa época, éramos duas irmãs, com dois anos de diferença: a mais velha, Cláudia; e eu, a mais nova. Uma situação de que me lembro nitidamente é que morávamos em uma casa pequena, com um pátio imenso, com muitas árvores, muita sombra e diversos lugares para brincar.

Nessa época, quase não tínhamos brinquedos industrializados, poucas bonecas feitas de pano. Eu e minha irmã mais velha construíamos nossos próprios brinquedos, brincávamos com folhas das plantas que viravam comida, terra que virava bolo e penas de galinha que viravam petecas. Recordo-me de um brinquedo que me acompanhou por longo período, desde criança, um boneco articulado, feito com dois pedaços de madeira do mesmo tamanho, um do lado do outro, com um boneco ao centro feito com material leve, como pauzinho de picolé e prendedores de roupa, que ficava preso junto às duas madeiras, unidas com arame fino e/ou fio de nylon, que permitia a articulação de um trapezista de madeira.

Ficávamos horas tentando criar formas diferentes com o boneco trapezista, que funcionava da seguinte forma: tínhamos que apertar a base e soltar, pois, dessa forma, o boneco iria para frente e para trás, como também havia a possibilidade de ele ficar parado em cima, sem se mexer; para isso, tínhamos de ter destreza, força e habilidade. Também precisávamos de concentração para que o boneco não caísse do lugar onde estava durante a execução de equilíbrio. Não tínhamos televisão, só mesmo um rádio a pilha, que ficava ligado no período da manhã. À noite, meu pai, quando chegava do serviço, costumava contar histórias criadas e/ou reais do seu passado, do seu trabalho, das situações que passou durante sua infância. Era muito bom poder ouvir e ficar imaginando como era a infância de meus antepassados, de meus avós e de meus tios.

Ao lado de nossa casa tinha uma casa enorme de dois andares, parecia um castelo. Na verdade, hoje seria uma casa comum de dois andares, como tantas outras que vemos em qualquer cidade; mas, naquela época, talvez pela minha idade, com menos de seis anos, a casa parecia um castelo lindo, grande, com uma cor amarela, bem clarinha, com portas e janelas marrons, com uma grande escada que ligava o primeiro piso ao segundo. Os moradores desse casarão eram os donos da casinha que alugávamos no tempo em que habitamos em Santana do Livramento. Nessa casa tinha uma menina, que chamávamos de *Kalé*, possivelmente esse não

era o nome dela, talvez se chamasse Carla, e na época eu não conseguia falar o nome e ficou *Kalé*, mas é esse nome do qual lembro e que minha família também se lembra. Depois que fomos embora de lá, nunca mais voltamos. Então não sabemos onde eles vivem ou se continuam morando no mesmo lugar. Além das brincadeiras com esses brinquedos criados por nós, ganhados de nossos pais, gostávamos muito de brincar de esconde-esconde, de pega-pega, de pular corda, subir em árvore, brincadeiras ao ar livre que nos deixavam muito felizes, assim criávamos laços de amizade. Isso, hoje, traz uma memória afetiva muito importante para a construção de minha história.

Por ser uma cidade de fronteira, a língua era muito marcante e o idioma utilizado em Rivera, na cidade uruguaia vizinha de onde eu nasci, era chamado por nós de castelhano, pois havia intensa mistura de português e espanhol. Trata-se de uma divisa seca, onde uma Praça Internacional separa as duas cidades, cortadas por uma rua: no Brasil, a Rua das Andradas e, no Uruguai, a Avenida Sarandi. Nessa região de fronteira, cultura, comida, sotaque e costumes se misturam. Chamávamos, por exemplo, alface, de *lechuga*, batata, de *papa*, colher, de *cuchara*, e manhã, de *mañana*.

Em Santana do Livramento, morei até completar meus seis anos, quando meu pai foi contratado pela então extinta Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima (RFFSA) e minha família e eu nos mudamos para Dom Pedrito, cidade vizinha, cerca de cem quilômetros, menor ainda, também no interior daquele estado. Nossa mudança foi feita em vagões de trem pelos trilhos, até chegar a Dom Pedrito. Foi um dia muito marcante. Logo cedo, colocamos todos os nossos móveis, roupas e pertences dentro daquele imenso trem e lá fomos nós em busca de novos sonhos. Conhecer novos lugares, novas pessoas, viver novas situações. Naquela época, não tínhamos a real consciência se aquela mudança seria melhor ou pior para a nossa família. Mas a felicidade de minha família em saber que meu pai seria um funcionário público e teria uma renda fixa todos os meses contagiou a todos nós.

Depois de viajarmos um dia todo, chegamos à cidade de Dom Pedrito. Ali começávamos um novo ciclo na calmaria de uma cidade interiorana da década de 1980. Na nova cidade chegavam meus sete anos, e então fui matriculada na escola para cursar a primeira série, o que hoje seria o 2º do ensino fundamental 1, anos iniciais. Minha formação foi basicamente na escola pública, e os primeiros anos escolares foram na Escola Municipal Alda Seabra, na cidade de Dom Pedrito, no Rio Grande do Sul, onde morei por cinco anos, até completar 11 anos de idade. Nessa cidade nasceu minha outra irmã, a mais nova, Patrícia. Agora tínhamos mais uma criança na família para brincarmos, e éramos três irmãs: Cláudia, Onira e Patrícia. Nessa época, na escola, fazíamos muitas brincadeiras com os colegas, orientados pelas professoras. Lembro-

me de que a quadra de esportes e brincadeiras não era coberta. Muitas vezes, quando estava muito frio, íamos para lá brincar de telefone sem fio, passa anel, pular corda, jogos com bola e nos aquecer ao sol. Minhas professoras e meus colegas são lembrados com muito carinho. Por ser interior e morar perto da escola, lembro-me de que íamos sozinhos à escola, junto com outros colegas de sala de aula ou de outras salas. Minha irmã mais velha, Cláudia, estudava na mesma escola e íamos juntas.

Em 1986, meu pai precisou mudar de cidade em função de seu trabalho na linha férrea da Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima (RFFSA), e a cidade escolhida para mudarmos foi Cacequi. Nela moravam meus familiares maternos, por isso a escolha. Era uma minúscula cidade, na região centro-oeste do Rio Grande do Sul, distante 130 km. Cidade com poucos recursos, mais uma vez seria preciso fazer adaptações nesse novo ciclo e novos vínculos seriam criados.

Em Cacequi, na Escola Municipal Presidente Vargas, cursei a 4ª série¹ e, depois, na Escola Estadual Nossa Senhora das Vitórias, cursei a 5ª série e lá fiquei até terminar o Ensino Fundamental, anos finais, no caso, a 8ª série, hoje correspondente ao 9º ano. Já era uma mocinha, mas ainda brincava com minhas irmãs e amigas da escola, que moravam perto de minha casa. Ganhei, também, mais um irmão, chamado Gilmar. Agora éramos quatro irmãos, três gurias e um guri (menino).

Meus primeiros contatos com o teatro na escola aconteceram na 7ª série,² no ano de 1989, em uma atividade de dramatização do texto da cultura popular “Bumba meu Boi”, uma festa predominante da região norte e nordeste do Brasil, proposto pela professora de Arte. Foi uma experiência muito importante, que ainda hoje trago na memória, principalmente quando vou trabalhar teatro com minhas turmas dos 6º anos, que acabaram de chegar à escola, uma vez que esses estudantes saíram do ensino fundamental 1 – anos iniciais e muitas vezes ainda não tiveram nenhum contato com aulas de Arte-Teatro.

Naquela época, fui chamada pela diretora da escola para fazer parte de uma equipe de estudantes que faziam animações para os educandos que cursavam ensino fundamental 1, anos iniciais, e não tinham nenhuma instrução sobre como fazer teatro. Naquela época, de maneira muito simples, escolhíamos quais personagens faríamos, que figurinos e maquiagens usaríamos e quais brincadeiras faríamos naquelas recreações. De forma geral, nossas personagens eram

¹ Hoje, com a mudança das nomenclaturas, a mesma 4ª série em 1986, em 2024, corresponde ao 5º ano do ensino fundamental.

² Atualmente, com a mudança das nomenclaturas, a mesma 7ª série em 1989, em 2024, corresponde ao 8º ano do ensino fundamental.

palhaços, e as brincadeiras de roda tinham músicas e mímicas. A maquiagem era muito simples, usávamos batons e uma pomada branca, Hipoglós, que era e ainda é usada para queimadura e assaduras de bebês. Sempre que erámos chamados íamos com muita vontade de fazer alguma ação interessante e que chamasse a atenção das crianças para nossas apresentações. Foram momentos muito prazerosos e significativos.

A experiência foi tão marcante que, ao terminar o Ensino Médio, em 1993, fiz o vestibular na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) para o curso de Educação Artística – Licenciatura Plena em Artes Cênicas; e para minha alegria, fui aprovada. Nesse instante, a intrínseca relação entre Teatro e Educação tiveram seus primeiros passos marcados na minha caminhada. Nesse período, além das aulas de Improvisação Teatral e de Jogos Teatrais, pude ser bolsista e estagiária no curso de Artes Cênicas, atendendo à biblioteca do Centro de Artes e Letras (CAL) e ministrando oficinas de Jogos Teatrais para grupos de jovens.

Particpei de muitas oficinas de jogos teatrais e, logo nos primeiros anos, ministrei cursos na área para grupos de jovens universitários, que cursavam os cursos de Medicina, Direito, Letras, Geografia, Engenharia, entre outros da própria UFSM, com idades entre 18 e 30 anos, moradores da Casa do Estudante Universitário I (CEU I). Os encontros aconteciam no salão de festas do Diretório Central dos Estudantes (DCE). Também ministrava aulas para outro grupo de crianças em situação de vulnerabilidade social, que compunham o Projeto Sorriso, que acontecia em um espaço chamado Casarão, um enorme chalé verde, com janelas e portas brancas de madeira, de dois andares, em um bairro na periferia de Santa Maria, chamado Jardim das Oliveiras, entre os anos de 1994 e 1997. Foram momentos de muito aprendizado, e a maneira como as crianças, os adolescentes e os adultos se envolviam nas atividades com os jogos teatrais, durante as oficinas teatrais, sempre foi muito marcante em minha formação. Nesse Projeto Sorriso fiz meu estágio de docência.

Formada em 1997 no curso de Educação Artística – Licenciatura plena em Artes Cênicas, junto a um grupo de dois atores colegas do curso de Artes Cênicas, começo a participar de um grupo de teatro de Formas Animadas, chamado “Karavoz”, criando espetáculos de teatro de sombra, de objetos, de máscaras e de fantoches. Nessa época, apresentávamos nas escolas públicas e privadas na cidade de Santa Maria, no centro do Rio Grande do Sul. Esse foi um período em que, envolvida com questões artísticas, ensaios, montagens cênicas e organização técnica dos espetáculos, procurava intensificar a relação teatro e educação, temas sempre presentes em nossas discussões do grupo. Levar essa possibilidade cênica aos estudantes da periferia foi e ainda é algo que instiga minha pesquisa sobre o fazer e o pensar teatral no contexto escolar.

Era visível a felicidade dos estudantes das escolas públicas, que estavam longe do centro da cidade, quando o teatro chegava às suas escolas. Muitos deles, assim como meus estudantes hoje, tampouco tinham a oportunidade de ir ao teatro, que ficava no centro da cidade, muito longe de suas casas.

A formação de pessoas que dominassem de alguma forma a atuação e a busca por entender os processos de criação como um todo sempre estiveram presente em minhas atuações, mas, principalmente, a formação de indivíduos críticos e perceptivos do ambiente que os envolve é algo que ainda hoje me fascina. Pensar as formas como o teatro pode transformar vidas e tornar pessoas mais críticas de suas próprias realidades é realmente algo muito instigante e desafiador.

Em meados de 1999, inicio meu trabalho em uma escola estadual, o Centro de Integração Social (CIS), em Lages, agora no estado de Santa Catarina, onde formei, junto com os estudantes, na época adolescentes do Ensino Médio, um grupo de teatro chamado Pirâmide. Importante dizer que todas as peças teatrais que montávamos surgiam a partir de improvisações teatrais. O grupo Pirâmide teve uma grande importância no contexto escolar, inclusive fez várias apresentações, fora desse ambiente, e entre elas se destaca a participação no Festival de Teatro no Serviço Social do Comércio (Sesc) da cidade, na categoria de grupos amadores. Foram três anos intensos e muito produtivos, mas, no final do ano de 2001, meu contrato temporário terminou e mais um ciclo de minha vida se fecha.

Em março de 2002, venho para Goiânia, Goiás, centro do País, cerrado, e presto dois concursos, um para a rede estadual e outro para a rede municipal de educação. Felizmente, sou aprovada nos dois. Começo, assim, a trabalhar, em 2003, na Escola Estadual de Arte Veiga Valle, na Avenida Universitária, no setor Universitário, parte central da cidade. Contudo, apenas no ano seguinte, em 20 de fevereiro de 2004, serei efetivada na rede estadual de educação, pela Secretaria Estadual da Educação (Seduc) e, em 1º de agosto de 2006, dois anos depois, sou efetivada pela Secretaria Municipal da Educação de Goiânia (SME), na Escola Coronel José Viana Alves (EMCJVA), situada na periferia de Goiânia, no Setor Cândida de Moraes, região noroeste da cidade, onde fui nomeada para ministrar aulas de Arte-Teatro. Nessa Escola Municipal estou lotada, até hoje, no componente Arte-Teatro. Duas experiências distintas, mas que se complementam.

De 2003 a 2018, ministrei aulas de teatro na Escola de Arte Veiga Valle, que, em 2015, se torna o Instituto Tecnológico de Goiás Artes Basileu França (Itego), e que, a partir de 2022, passa a chamar-se Escola do Futuro em Artes Basileu França, uma instituição pública estadual, que oferta à comunidade o curso superior de Produção Cênica e cursos livres nas cinco áreas

das artes, sendo elas: artes visuais, circo, dança, música e teatro. Os cursos, gratuitos, são oferecidos tanto para crianças a partir dos 4 anos de idade como para jovens, adultos e idosos. No ano de 2018, o Itego passa a ser gerido por uma empresa privada. Logo, todos os professores efetivos da Secretaria Estadual da Educação (Seduc) são orientados a ser lotados em outras escolas estaduais; pois, a partir daquele momento, apenas professores em regime de Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) serão contratados. Dessa forma, encerra-se mais um ciclo em minha vida profissional.

A partir de 1º de dezembro de 2018, começo a compor o Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte e, no ano de 2019, participei como redatora do componente curricular Teatro, do Documento Curricular para Goiás (DCGO – Ampliado), na escrita de habilidades e competências a partir dos desdobramentos do estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nessa instituição estadual, produzo atividades para compor a Revista digital Webzine,³ onde estou até os dias atuais, além de atuar na formação de professores da Rede Estadual, em cursos de teatro no contexto escolar. Desde março de 2023, estou na coordenação de cursos de formação de professores da rede estadual de ensino, nas modalidades Ensino a Distância (EaD) e presenciais, oferecidos pelo Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte, nas áreas de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Em outro período, no matutino, cumpro 30 horas-aula na Escola Municipal Coronel José Viana Alves, de ensino regular, que oferece à comunidade ensino desde a educação infantil ao ensino fundamental, com os anos correspondentes do 1º ao 9º. Essa minha intensa vivência, de aproximadamente 28 anos como arte-educadora, levou-me à necessidade de pesquisar algo que aprofundasse o uso dos jogos teatrais no ambiente escolar.

Em 2014, com o desejo de estudar e compreender melhor sobre o método dos jogos teatrais elaborados por Viola Spolin (1906-1994), no contexto escolar, projeto que o novo programa de mestrado Interdisciplinar em Performances Culturais, oferecido pela Universidade Federal de Goiás (UFG), sob a coordenação do professor Robson Corrêa de Camargo, seria o espaço ideal para refletir sobre o tema escolhido. Foi quando prestei a seleção e, para minha felicidade, sou aprovada, conquistando o título de mestra em 8 de fevereiro de 2017, com reflexões pertinentes à intrínseca relação entre os jogos teatrais e os jogos simbólicos, a partir dos conceitos e da prática elaborados pela atriz e pedagoga norte-americana Viola Spolin e pelo conhecido epistemólogo, Jean Piaget (1896-1980).

³ A revista digital *Webzine Ciranda da arte* está disponível neste link: <https://cirandadaarte.com.br/webzine/home/>

Em 2020, as escolas foram fechadas, no dia 15 de março, em função de uma pandemia que acometeu o mundo inteiro, chegando ao Brasil – a Covid-19. Foi tudo muito assustador e nós, professores, tivemos de nos adaptar à tecnologia, às novas formas de ensinar, com nossos telefones, computadores e internet, mas nem todos os estudantes tinham esses recursos e muitos ficaram totalmente fora das escolas e da aprendizagem. Seguiram isolados pela discrepância social. A população de baixa renda mais uma vez teve seu direito de adquirir conhecimento negligenciado.

Ainda em 2020, no período pandêmico, produzi materiais, aulas, atividades em formato digital para as duas redes (municipal e estadual), onde trabalhava e trabalho até os dias atuais, sempre em constante contato com meus filhos, que também estavam em casa e tinham, na época, 5 anos – cursando o Jardim II, na Educação Infantil – e 12 anos – cursando o 6º ano do ensino fundamental. Naquele período, foi preciso alinhar estudo, família e trabalho, questões sociais, culturais e afetivas perante o isolamento; foi uma época de muita resiliência. Nessa época, meu filho de 5 anos estava no período de alfabetização e uma grande força-tarefa, em casa e na escola, foi necessária para que ele se mantivesse atento às telas do computador e conseguisse atingir os objetivos propostos pela professora, conseguindo cumprir as metas pedagógicas para aquela época. As atividades relacionadas à leitura e à escrita estavam cada vez mais presentes nos materiais referentes à alfabetização. Eu, que sou professora de teatro, tive de, enquanto mãe, fazer vários cursos de alfabetização, para que pudesse dar o mínimo de suporte educacional ao meu filho, sobre os conteúdos desenvolvidos por ele em sala de aula, em formato online. Enquanto professora de teatro, tive de organizar aulas criativas que pudessem manter os estudantes envolvidos, para que eles conseguissem aprender sobre os conceitos de teatro trabalhados nas aulas virtuais. Foi desafiador e, ao mesmo tempo, instigante.

Nesse período, em que as aulas dos meus filhos e dos estudantes de minha escola eram em formato online, verifiquei que havia grande dificuldade de concentração e uma imensa defasagem de aprendizagem. Naquele momento, refleti que seria importante criar estratégias de aprendizagem eficazes e atrativas aos estudantes. Um dos recursos utilizados foi recorrer aos jogos tradicionais, como amarelinha, por exemplo, para aprender a contar de um até dez. Desenhei o jogo na sala e jogamos por muitas e muitas semanas, até que contar não fosse um desafio, mas um avanço. Jogos de memória, caça-palavras, quebra-cabeças, dominó, batata quente, telefone sem fio, estátua, vivo ou morto, jogo da velha, pular corda, esconde-esconde, pique-pegue, dobradura, desenhar, pintar, recortar, montar, desmontar, foram algumas das atividades que fiz em casa com as crianças, com o intuito de deixar a aprendizagem mais lúdica e eficaz. Nessa época, descobri outras possibilidades de aprender, utilizando atividades

ludopedagógicas, mesmo virtualmente, que seriam mais eficientes do que leitura em páginas e páginas de livros, principalmente quando esses livros não traziam atividades práticas e que também não condiziam com a realidade e as especificidades dos estudantes atendidos.

As dificuldades que se apresentavam com a aprendizagem dos meus filhos, em 2021, de 6 e 13 anos, também eram frequentes com os outros estudantes da minha escola, de 11 a 15 anos, atendidos em minhas aulas de teatro, via algumas mídias nas aulas online. Muita desatenção, hiperatividade, distração e esquecimento dos estudantes durante as aulas, o que gerava um alerta. Naquele momento meu pensamento era como resolver aquelas questões, sem causar um desconforto e um desinteresse ainda maior. Nesse período de pandemia só tinha contato com os estudantes por meio de telas, e, sendo assim, não era possível saber o que se passava nos lares dos estudantes, pois muitos nem ligavam as câmeras para que os pudesse ver. Naquele momento, eu poderia investigar o que acometia meus filhos e como criar um repertório de atividades lúdicas capazes de suprir algumas barreiras que dificultavam a aprendizagem. Apostei em jogos tradicionais, teatrais e simbólicos. As brincadeiras e jogos reinaram na minha casa.

Retornamos à escola em 2021, no segundo semestre; e em 2022, passados dois anos, as escolas passaram a ter aulas presenciais; ainda assim, percebia que muitos estudantes continuavam com uma postura de desinteresse e extrema inquietude em sala de aula. Nesse período, as escolas receberam estudantes com laudos de transtornos, dois deles diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Percebi, então, que alguns estudantes com diagnóstico de TDAH eram muito agitados, não conseguiam permanecer sentados nem interessados nas aulas de Arte–Teatro, inclusive aqueles que não apresentaram laudos. Em virtude disso, surgiu um grande interesse em pesquisar como os jogos – tradicionais, simbólicos e/ou teatrais – poderiam auxiliar os estudantes com e sem confirmação diagnóstica de TDAH nesse processo de socialização, afetividade e aprendizagem, dentro e fora do contexto escolar, na volta à sala de aula, em formato presencial.

Nessa perspectiva de conhecer mais sobre as propriedades que os jogos teatrais e os jogos em geral que dele derivam – bastante democráticos e coletivos – tem a oferecer a todos os estudantes, sem distinção entre crianças com e sem confirmação diagnóstica de TDAH, resolvi me aprofundar nos estudos sobre as possíveis relações entre os jogos teatrais e os estudantes com esse transtorno, considerando que, como descreve Spolin ([1986]2010, p. 30): “O jogo é democrático! Todos podem aprender jogando! O jogo estimula vitalidade, despertando a pessoa como um todo – mente e corpo, inteligência e criatividade, espontaneidade e intuição”. Isso acontece quando todos, estudantes e professores, estão

dispostos a jogar junto, sem hierarquia, mas com o intuito de trabalhar a criatividade, as formas coletivas de comportamento, de troca, que são despertadas durante os jogos.

Intenta-se pensar, portanto, como esses jogos teatrais, democráticos, podem ser trabalhados nas aulas de Arte-Teatro e formar cidadãos mais críticos, capazes de refletir sobre suas realidades e auxiliá-los a construir futuros melhores, ao entendimento de um comportamento social compartilhado. O trabalho com os jogos teatrais e o TDAH, na escola pública, levou-me a escolher o que veio a ser o objeto desta pesquisa. No ambiente escolar, é possível utilizar uma atividade lúdica que amplie o repertório tanto artístico quanto social dos estudantes, favoreça a troca de papéis, o conhecimento do outro, assim como pensado no livro *Brecht: um jogo de aprendizagem*, no qual a professora Ingrid Koudela ([1991]2007, p. 156) pondera que “[o] jogo teatral, enquanto constitutivo de relações interindividuais e da articulação de uma linguagem artística (teatro) realiza funções didático-pedagógicas que são pressupostos para a consecução do objetivo mais amplo”. Essa relação está intrinsecamente ligada à consciência do ser humano de ser social, histórico e cultural.

Abarcando essa relação do ser social, histórico e cultural e de seu desenvolvimento, proponho este estudo, que nasce como desdobramento das reflexões surgidas no mestrado em 2017, com a investigação *Jogos teatrais, pensamento simbólico e conhecimento intuitivo: diálogos entre Viola Spolin e Jean Piaget* (Tancrede, 2017).

Ao longo da pesquisa de mestrado sobre os jogos simbólicos e teatrais, apresentou-se as seguintes questões: como o conhecimento das características e das funções dos jogos simbólicos podem influir na condução de propostas para o ensino do teatro? Como eles promovem o conhecimento intuitivo e de que forma podem auxiliar no processo de desenvolvimento do conhecimento?

Naquele estudo, foi necessária a compreensão das características das funções simbólicas a partir do entendimento do jogo simbólico⁴, tais como sistematizadas por Jean Piaget (1896-1980), e de como elas poderiam influenciar no processo de desenvolvimento do jogo teatral tal como estruturado por Viola Spolin.

Jean Piaget ([1945]1978, p. 355) define o jogo simbólico como a “[...] assimilação de qualquer objeto a qualquer outro, através de imagens imitativas”, no qual “[...] assimilar é

⁴ Para saber mais sobre a relação dos jogos simbólicos e os jogos teatrais veja: TANCREDE, Onira de Ávila Pinheiro. **Jogos teatrais, pensamento simbólico e conhecimento intuitivo**: diálogos entre Viola Spolin e Jean Piaget. 2017. 146 f. Dissertação (Mestrado em Performances Culturais) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

modificar o objeto em função da ação” (Piaget, [1945]1978, p. 351), ou seja, a incorporação de um objeto novo, mas já conhecido.

Viola Spolin, no processo de desenvolvimento teatral, a partir do **jogo**, necessariamente simbólico, observa que “[o]s jogadores tornam-se ágeis, alerta, prontos e desejosos de novos lances ao responderem aos diversos acontecimentos” (Spolin, [1963]2008, p. 5). Assim o jogo teatral tem essa capacidade de estimular os jogadores para que eles possam desenvolver as habilidades de mimese, pertinentes àqueles que estão abertos a participar dessa atividade. Ato muito importante para o desenvolvimento teatral e social, uma vez que “[q]ualquer jogo digno de ser jogado é altamente social e propõe intrinsecamente um problema a ser solucionado” (Spolin, [1963]2008, p. 5).

Na prática pedagógica do jogo com os estudantes, na intrínseca relação (significado/significante) entre elemento concreto dado/manipulado (copo, tênis, caneta etc.) e o elemento imaginado construído (telefone, casas, cotonetes e outros), se constroem ou se desenvolvem formas da inteligência intuitiva. Nesse processo de vivência prática, acredita-se essa ser uma condução possível para compreender novas propostas metodológicas de ensino de teatro para criança/jogador/*performer*.

Durante a investigação, detalhou-se como Piaget (1896-1980) e Spolin compreendem a inteligência intuitiva, potente conceito para que se possa ir além do que se chama concreto, o que se vê e se percebe, e que então se possa olhar o mundo “com um ‘olho interno’” (Spolin, [1975]2012, p. 59) que se projeta. Compreender o jogo teatral a partir do exercício do desenvolvimento da função simbólica no espaço escolar público possibilita promover o desenvolvimento do conhecimento dentro e fora da sala de aula, bem como estimula, a partir dos jogos teatrais e pela experimentação do processo de conhecimento intuitivo, a possibilidade de tornar o ausente presente e ampliar a percepção do mundo.

Tem-se como base os estudos piagetianos, considerando a inteligência como a função de construção do pensamento no processo de experiência e o conhecimento a maneira como esse pensamento se estrutura: em forma de espiral, adequando-se em sucessivas camadas, em superposição e sedimentação, sendo considerado “um conjunto de condutas que supõe a evocação representativa de um objeto ou de acontecimento ausente e envolve, por conseguinte, a construção ou o emprego de significantes diferenciados” (Piaget; Inhelder, [1968]1973, p. 47). Isso porque esses objetos “devem poder referir-se não só a elementos não atualmente perceptíveis, mas também aos que se acham presentes. Distinguem-se, pelo menos, cinco dessas condutas, de ordem de complexidade crescente” (Piaget; Inhelder, [1968]1973, p. 47), sendo eles denominados da

seguinte maneira: “imitação diferida, jogo simbólico ou jogo de ficção, desenho ou imagem gráfica, imagem mental e evocação verbal” (Piaget; Inhelder, [1968]1973, p. 4).

Essa construção do pensamento simbólico, ao jogar com o ausente presente, de acordo com os estudos de Piaget (1896-1980), estabelece um aprofundamento e desenvolvimento da inteligência intuitiva, apresentada por Spolin (1906-1994) como “área x”, o indefinido. Os jogos teatrais se mostram, assim, como um espaço propício de desenvolvimento de situações presentes, reais e imaginárias, para que os estudantes possam desvelar seus anseios e se mostrar frente a múltiplos desafios, organizar-se frente a essas múltiplas situações, como se adaptar, improvisar, flexibilizar, ao contrário das situações cotidianas que estabelecem regras e padrões de comportamento estabelecidos, mas nem sempre compreendidos.

Desse modo, demonstrou-se a importância dos jogos teatrais no ambiente escolar público e seu importante papel na ampliação do desenvolvimento da função simbólica, da inteligência intuitiva e, principalmente, da potencialização das experiências sociais e afetivas dos estudantes. Partindo dos resultados encontrados naquela ocasião, e considerando a nova realidade encontrada com os estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), em que as experiências sociais, emocionais e afetivas se desenvolvem de forma limitada, incompleta ou específicas, infere-se que os jogos teatrais se tornam de extrema valia como abordagem metodológica na prática para elaboração comportamental e experimentação social desses estudantes. Essa é a análise deste trabalho atual: verificar como os jogos teatrais e os jogos tradicionais atuam como abordagens metodológicas e pedagógicas de regulação emocional e elaboração, participação no processo social, para o maior desenvolvimento da interação social e afetiva no ambiente social. Nesse sentido, examina-se, agora, como o desenvolvimento de vivências simbólicas de jogo auxiliam no melhor entendimento, na elaboração e no trato dessas questões, individual e coletivamente, promovendo uma melhor adequação ou atuação dos indivíduos junto à sociedade e dela para com ele.

Parte-se do princípio de que os jogos teatrais se estabelecem como uma das melhores formas para construir o experimentar do viver da vida em si, individual e coletiva, permitindo um desenvolvimento/aprendizado do sujeito em atos de vida que são por natureza individuais e coletivos. A partir da construção metodológica e das práticas propostas por Viola Spolin em seus jogos improvisacionais, mediante os conceitos sobre jogos teatrais, dos jogos de regras e os jogos simbólicos, previamente estabelecidos em minha dissertação, a presente pesquisa, agora no doutorado, busca, a partir de um relato de experiência, compreendê-los, relacioná-los e aprofundá-los. Demonstra-se, aqui, que suas implicações e relações no ambiente

escolar promovem importante aprendizado e o entendimento de situações comportamentais em situações sociais que merecem ser aplicados de forma mais ampla.

Esta pesquisa busca, assim, compreender como os estudos dos jogos teatrais podem potencializar particularmente as experiências sociais, afetivas e cognitivas dos estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) na escola Municipal Coronel José Viana Alves. Assim sendo, a partir dessas questões, elencaram-se alguns objetivos, sendo eles:

- descrever como são estabelecidas as possíveis relações entre os jogos teatrais e os estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) no ambiente escolar;
- potencializar os caminhos do jogo teatral e sua compreensão no desenvolvimento da relação social e afetiva com os estudantes dentro da escola;
- aprofundar a relação da função simbólica e de jogo teatral, considerado como objeto de conhecimento, vivência e experientiação, exposta, aqui, como um relato de experiência.

Nesta investigação, utilizo alguns estudos de Jean Piaget (1896-1980) e, considerando a imensa publicação de textos desse autor, optei por selecionar algumas obras que tratam mais especificamente do tema relacionado com minha pesquisa sobre os jogos e a educação, que estejam traduzidas para o português: *A construção do real na criança* ([1937]1996); *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho – Figura e representação* ([1945]1978); *Seis estudos de psicologia* ([1964]1989); *A psicologia da criança* ([1968]1973), em conjunto com Barbel Inhelder; *Psicologia e pedagogia* ([1969]1988) e *Para onde vai a educação?* ([1971]1988), referente aos estudos da função simbólica dos jogos teatrais sob a ótica piagetiana.

Utilizo os estudos de Lev Seminovitch Vigotski⁵ (1896-1934), com seus escritos *A imaginação e criação na infância* ([1930]2018) e *Psicologia, educação e desenvolvimento* (1935]2021), em que o autor vai defender o protagonismo da criação artística a partir das experiências e vivências dos indivíduos, no contexto escolar e em seu cotidiano.

Trago os estudos da escritora e pesquisadora, professora Ingrid Dormien Koudela, uma das figuras centrais no desenvolvimento da pedagogia teatral, com os seguintes textos: *Jogos Teatrais* ([1984]2002), *Brecht: um jogo de aprendizagem* ([1991]2007), *Texto e jogo*

⁵ O nome do autor Lev Seminovitch Vigotski (1896-1934) é encontrado escrito de diferentes formas, como, por exemplo, Vygotski, Vygotskii, Vigotski. Dessa maneira, nesta tese uso “Vigotski”, exceto quando as referências forem do texto original.

([1996]2008), *Abordagens metodológicas do teatro na educação* (2004), escrita em conjunto com Arão Paranaguá de Santana, e *Apresentação do Dossiê Jogos Teatrais no Brasil: 30 anos* (2010), entre outros.

Destacam-se ainda os estudos do doutor, professor de psicologia e filosofia, o francês Jean Chateau (1908-1990), em *O jogo e a criança* ([1957]1987), e *Homo Ludens* ([1938]2007), do historiador neerlandês Johan Huizinga (1872-1945). Sobre educação, jogo e experiência, utilizo os escritos do filósofo americano George Herbert Mead (1863-1931), em seu livro *Mente, self e sociedade* (2021), e os estudos do filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952), em seus livros *A Arte como experiência* ([1934]2010), e *Experiência e educação* ([1938]1971), e os estudos de Victor Whitter Turner (1920-1983), no livro *Do ritual ao teatro: a seriedade humana de brincar* ([1982]2015). Esses autores, de uma maneira ou de outra, propuseram e/ou discutiram a prática de jogos teatrais ou simbólicos dentro ou fora do ambiente escolar – sejam eles de cunho educativo, cultural e/ou social – e podem nos ajudar a entender melhor esse processo.

O jogo teatral improvisacional, essa “forma natural” da vida em grupo, desenvolve uma situação privilegiada e livre para o desenvolvimento do ato da experiência de vida em forma colaborativa. Para Viola Spolin ([1963]2008, p. 3), “[...] experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis intelectual, físico e intuitivo.” Ela destaca ainda que, desses três envoltimentos, o intuitivo é “[...] o mais vital para a situação de aprendizagem”, mas também o mais negligenciado. Assim, acrescenta, quando uma experiência se realiza no nível do intuitivo, quando a pessoa trabalha além de um plano intelectual constricto, “[...] ela está aberta a aprender” (Spolin, [1963]2008, p. 3-4). Dessa maneira, o intuitivo responde ao imediato, pois a espontaneidade cria uma “explosão”. Os jogos teatrais improvisacionais, na perspectiva de Spolin, são o caminho para o desenvolvimento avançado do conhecimento intuitivo, em um ambiente de liberdade e confiança onde a experiência possa se realizar. O objetivo, agora, é aprofundar essa relação: função simbólica e jogo teatral, considerando como objeto de conhecimento, vivência e experiência.

Para atingir esses objetivos, esta pesquisa foi exposta em sete seções, a primeira que abarca esta Introdução; cinco seções de desenvolvimento; e a sétima, como Considerações Finais. Na segunda, “Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade”, tem-se as principais definições da contemporaneidade sobre o transtorno neurobiológico do déficit de atenção associado à hiperatividade (TDAH). Utilizo, como fundamento principal, o pensamento do professor, médico e pesquisador, hoje aposentado, do Departamento de Psiquiatria e Neurologia

do centro médico da Universidade de Massachusetts (1985-2002), Doutor Russell A. Barkley (1949-). Apresento algumas reflexões sobre a educação inclusiva, a partir do ensino de teatro, buscando entender como pode se desenvolver as vivências e experiências sociais com os estudantes com TDAH, e como essas abordagens metodológicas teatrais reverberam uma potente forma de adequação do desenvolvimento do neurodesenvolvimento.

Na terceira seção, “Relações entre o símbolo e o jogo”, trago os princípios metodológicos da prática de desenvolvimento dos jogos simbólicos, suas possíveis construções educativas e como eles podem auxiliar no desenvolvimento do representar/apresentar em ação ao representar/presentar em pensamento e vice-versa, a partir do desenvolvimento das percepções intuitivas.

Depois, na seção quatro, “Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: relações e implicações com os jogos teatrais”, parto da teoria e prática dos jogos teatrais, a partir das abordagens metodológicas aprofundadas por Viola Spolin. Como forma de compreender as múltiplas camadas desse instrumento metodológico e suas implicações comportamentais, são discutidas as práticas por mim desenvolvidas entre 2021-2024. As abordagens metodológicas teatrais são utilizadas nos processos criativos realizados durante a pesquisa com os estudantes nas aulas de teatro.

Em seguida, na quinta seção, “Jean Piaget e Lev Vigotski: criatividade imaginativa na adolescência”, reservo uma discussão sobre quais as possíveis relações entre a criatividade e a imaginação, a partir dos conceitos de Jean Piaget (1896-1980) e “Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: relações e implicações com os jogos teatrais”, parto da teoria e prática dos jogos teatrais, a partir das abordagens metodológicas aprofundadas por Viola Spolin. Como forma de compreender as múltiplas camadas desse procedimento metodológico e suas implicações comportamentais, são discutidas as práticas por mim desenvolvidas entre 2021-2024. As abordagens metodológicas teatrais são utilizadas nos processos criativos realizados durante a pesquisa com os estudantes nas aulas de teatro de Lev Vigotsky (1896-1934) em suas obras, em diálogo com a prática dos próprios estudantes, que são o foco desta pesquisa. Assim, dá-se voz aos adolescentes que se manifestaram com desenhos, textos, gestos, falas e produções textuais, durante a pesquisa e a produção desta escrita.

A sexta seção, “Teatro na educação: suas perspectivas na prática pedagógica”, apresenta as perspectivas de teatro na educação, com ênfase nas abordagens teatrais utilizadas nos processos criativos realizados durante a pesquisa com os estudantes da Escola Municipal Coronel José Viana Alves, nas aulas de teatro e nas reverberações desse processo, com ênfase

na produção do espetáculo *Laços de Girassol*, que foi elaborado em parceria com os estudantes com e sem TDAH.

2 TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE

Esta seção nasceu do desejo de contribuir na formação social e humana das crianças e adolescentes neurodiversas⁶ e, mais especificamente, dos estudantes em idade escolar que receberam a confirmação diagnóstica do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). É preciso saber que o termo neurodiverso, ou neurodiversidade, é uma palavra muito jovem, utilizada pela primeira vez pela socióloga australiana Judy Singer (1951-), em um capítulo publicado pela UK Open University Press, em 1998, com base em sua tese, apresentada na University of Technology Sydney, que deu origem à publicação de seu livro *NeuroDiversity: The Birth of an Idea*,⁷ em 2016. A pesquisadora Singer escreveu o capítulo⁸ “*Why Can’t You Be Normal for Once in Your Life? From a ‘Problem with no Name’ to the Emergence of New Category of Difference*”, para o livro *Disability Discourse*⁹ (1999), organizado pelas autoras Mairian Corker (1952-) e Sally French.

O foco deste estudo é pensar no desenvolvimento ludopedagógico das crianças e dos adolescentes no espaço escolar, a partir das abordagens metodológicas teatrais, com estudantes de 11 a 15 anos, matriculados no ensino fundamental 2 – anos finais (6º ao 9º ano), com e sem confirmação diagnóstica de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Programou-se, para esta pesquisa, uma metodologia de ação crítica, a partir da abordagem metodológica dos jogos teatrais elaborados pela pesquisadora e autora Viola Spolin, em que pude perceber, para valorizar e potencializar as construções das vivências e das experiências realizadas pelos estudantes do ensino fundamental 2 – anos finais (6º ao 9º ano), que foram analisados por mim.

Nos anos de 2021 a 2022, a Escola Municipal Coronel José Viana Alves possuía cinco estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE), número que em 2023 passou para 10 estudantes no período matutino com necessidade de Atendimento Educacional Especial (AEE). Em 2024 eram 12 estudantes matriculados no ensino fundamental 2 – anos finais (6º ao 9º ano), devidamente diagnosticados com algum transtorno de aprendizagem. Entre eles, no ano de 2023, havia três estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH),

⁶ Informações sobre a terminologia neurodiversos ou neurodiversidade e sobre a autora Judy Singer (1951-) estão disponibilizadas no link <https://autismoerealidade.org.br/2020/06/25/judy-singer-e-a-neurodiversidade/>.

⁷ Em livre tradução, “Neurodiversidade: o nascimento de uma ideia”.

⁸ As informações sobre os textos produzidos pela autora Judy Singer (1951-) podem ser encontradas em <https://www.blogdoead.com.br/tag/mercado-de-trabalho/neurodiversidade>.

⁹ Em livre tradução, “Por que você não pode ser normal pelo menos uma vez na vida? De um ‘problema sem nome’ à emergência de uma nova categoria de diferença”, para o livro *Discurso sobre deficiência*.

dois com Transtorno do Espectro Autista¹⁰ (TEA), um com deficiência intelectual e dois com microcefalia, um com baixa visão e um surdo. No entanto, não são só esses casos, pois há inúmeros outros que sugerem transtornos do neurodesenvolvimento, porque são estudantes que embora não consigam ler, escrever e socializar com seus pares, não possuem laudos médicos que comprovem essa situação. No período em que ocorreu a pesquisa, observei haver estudantes que tinham diagnóstico médico; mas, nesse caso, os pais (responsáveis legais) optaram por não informar a escola, por temerem algum tipo de preconceito pelos seus colegas e/ou professores.

Em 2024, a escola possuía 12 estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE) matriculados no Ensino Fundamental 2 – anos finais (6º ao 9º ano), devidamente diagnosticados com algum transtorno de aprendizagem, sendo eles: um com hidrocefalia, dois com microcefalia, quatro com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), um com TDA, um com TEA, um em processo de diagnóstico médico e duas com desenvolvimento intelectual abaixo do esperado para a idade. Os laudos desses estudantes foram elaborados por profissionais da saúde e psicopedagogos e fornecidos pela família à escola, em que as nomenclaturas apresentadas para cada um dos 12 casos estão descritas no quadro de estudantes NEE, conforme se recebe as informações sobre os estudantes quando são matriculados na escola.

A entrega de laudos à escola e, conseqüentemente, aos professores é sempre difícil, pois sua emissão e acompanhamento só pode ser conseguido por meio de uma equipe multidisciplinar (neuropediatra, fonoaudiólogo e neuropsicólogo), a qual nem sempre está ao alcance dos responsáveis, principalmente daqueles que dependem exclusivamente do Sistema Único de Saúde (SUS). Ademais, essas crianças necessitam de atendimento em vários locais, muitas vezes distantes, e de pais com tempo disponível. Há, ainda, grande divergência em relação aos diagnósticos entre os próprios profissionais da área médica, muitos ainda com informações distorcidas e com laudos inconclusos. Frente a essa realidade, verifica-se a imensa pertinência em trazer esse assunto à discussão, perante a área educacional, pouco preparada para o atendimento adequado a essas condições do neurodesenvolvimento que acometem nossos estudantes.

Assim, outra questão a ser abordada é a falta de profissionais da educação habilitados a desempenhar a função específica e apropriada de ensinar adolescentes com esses transtornos de aprendizagem, de forma adequada, que sejam fruto de experiências de sucesso. Não há, de

¹⁰ “Art. 3º. São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista: Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (Brasil, 2012).

forma geral, essa formação nas faculdades, nem professores especialistas nos cursos de licenciatura, senão em cursos de especialização em educação especial.

Assim como se encontra estudantes com vários sintomas similares ao Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), mas sem diagnóstico profissional por diversos motivos; há, entre eles, pais (responsáveis legais) que se recusam a procurar profissionais da saúde, seja por desinformação, seja por preconceito, por não aceitarem que seus filhos tenham algum transtorno de aprendizagem. Há profissionais da área médica e educacional que entendem haver um excesso de diagnósticos apressados, que nem sempre condizem com a realidade de cada estudante com déficit de aprendizagem.

Os estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e outros déficits de aprendizagem da escola são encaminhados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE),¹¹ oferecido pela Secretaria Municipal da Educação de Goiânia (SME). Essas atividades ludopedagógicas são compostas por brincadeiras, dobraduras, jogos teatrais, desenhos, contação de histórias, leitura e escrita. A investigação sobre os déficits de aprendizagem com os estudantes foi realizada no ambiente escolar, a partir das atividades pedagógicas, antes ou até mesmo concomitante às consultas realizadas por uma equipe multidisciplinar. Isso ocorria enquanto as famílias levavam os filhos até os profissionais em busca de um laudo médico, com indicação sobre as deficiências e os déficits de aprendizagem apresentados pelos estudantes no processo de aprendizagem.

Considerando que esse processo é demorado, a partir das atividades ludopedagógicas foi possível avaliar vários itens pertinentes à aprendizagem dos estudantes. Por sua vez, eles ganhariam tempo para tornar seus tratamentos mais eficazes. Essa atividade avaliativa aplicada nas aulas de Arte-Teatro se fez importante para que os estudantes pudessem receber suporte educacional, social e afetivo na escola, mesmo antes de serem atendimentos pelo SUS. Sem um laudo médico estabelecido, era preciso que as escolas identificassem sinais e comportamentos que solicitassem algum tipo de manejo adequado aos estudantes que apresentassem sinais de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH).

Essas atividades avaliativas não tinham o intuito de diagnosticar, mas sim de elaborar atividades específicas que pudessem auxiliar em situações neurodiversas percebidas no

¹¹ As diretrizes nacionais sobre a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas escolas brasileiras, determinam que, a partir do “Decreto Legislativo nº 186, de julho de 2008, que ratifica a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008.” Esse decreto pode ser acompanhado em <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 18 fev. 2024.

cotidiano da escola e intervir com abordagens educacionais específicas para que a população neurodiversa possa receber um encaminhamento adequado junto à rede pública ou privada de saúde. Dessa forma, se teria um informe mais detalhado do comportamento da criança na escola para ser encaminhado aos profissionais de saúde.

Esse instrumento poderá impulsionar outros envolvidos, de forma multidisciplinar, para que educação e saúde pública possam promover um bem-estar educativo social e afetivo adequado para os estudantes neurodiversos, principalmente se considerar que os estudantes passam grande parte do dia junto a seus professores e colegas na escola, em especial aqueles que estudam nas escolas de tempo integral. Reconheço que a escola não tem o poder de diagnosticar nenhum estudante, muito menos de emitir laudos; porém, os docentes podem perceber as dificuldades e as potencialidades pedagógicas dos estudantes durante as atividades realizadas em sala de aula e, quando percebidas, podem investigar o que está impedindo o avanço, seja por questões cognitivas, seja relacionada à atenção. Desse modo, propicia-se uma mudança de metodologias e de estratégias e torna-se possível mapear as dificuldades, bem como criar um programa de desenvolvimento para atender a esses estudantes. É preciso verificar se existe um impedimento específico que necessite de uma intervenção mais apropriada e delimitada. Cada pessoa, com ou sem deficiência, tem formas diferentes de aprender, em virtude de vários fatores: sociais e/ou afetivos, meio onde vivem, questões cognitivas e intelectuais. Essas formas devem ser consideradas pelos professores que estão no chão da escola.

Os jogos podem trabalhar socialização, ou disposição para a troca, ou o conhecimento do outro pela imitação, além de estabelecer rotinas que podem ajudar na elaboração ou facilitar a vivência cotidiana. Essas abordagens metodológicas podem auxiliar estudantes com quadros mais complexos no transtorno do neurodesenvolvimento. O jogo teatral, por exemplo, pode auxiliar na interação e no desenvolvimento da comunicação e da fala, seja com pessoas tímidas, seja com dificuldades de interação; por outro lado, há estudantes que não falam ou se comunicam por suas condições neurotípicas individuais. Sendo assim, infere-se que os jogos teatrais podem estimular estudantes com deficiências comportamentais ou com inadequação para trocas sociais, independentemente de serem ou não neurodivergentes.

A ideia foi não quantificar os estudantes em quem aprende mais ou quem aprende menos, mas sim oportunizar situações em um ambiente de aprendizagem que amenizasse as diferenças e potencializasse as vivências lúdico-pedagógicas e afetivas, oferecendo equidade na aprendizagem. Nesses 25 anos de docência na escola pública, tive todos os tipos de

estudantes, entre eles pessoas com deficiências (PcD)¹² e estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) – deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência física e/ou deficiência intelectual. Importante dizer que essa definição é apresentada pela Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, com a aprovação da Organização das Nações Unidas (ONU). No passado, os casos não eram tão recorrentes no contexto escolar, porque não havia diagnóstico preciso, principalmente das deficiências ocultas ou sem laudos médicos.

Agora a nova realidade é um número crescente de crianças PcD nas escolas públicas. Os pais foram atrás dos direitos das crianças e dos adolescentes e trouxeram para dentro da escola seus filhos, esperando que essa instituição esteja preparada para atendê-los da melhor forma possível. Isso nem sempre acontece, pois os professores não receberam formação com ênfase na inclusão, capaz de abranger a totalidade dos casos recorrentes de pessoas com deficiências (PcD) e/ou com transtorno do neurodesenvolvimento na escola. Em suma, alguns professores buscam formação especializada para lidar com as necessidades de alunos com dificuldades educacionais especiais, já que não receberam esse tipo de preparo em sua formação básica. Essa busca ocorre pela falta de políticas públicas eficazes, e os professores buscam esses cursos para aprimorar suas práticas pedagógicas e melhor atender os alunos com NEE.

Na Escola Municipal Coronel José Viana Alves, em 2024, havia 12 estudantes com laudos (Tabela 1), enviada pela coordenação a todos os professores do turno matutino, depois que as atividades diagnósticas já estavam sendo realizadas. Isso porque muitos pais levam os laudos alguns dias depois que as aulas começam, e não no ato da matrícula, como se espera que seja. Se nós, professores, soubéssemos quais são os estudantes com necessidades educacionais especiais na escola, possivelmente poderíamos preparar estratégias para atendê-los de forma mais harmoniosa, logo no primeiro dia de aula, mas essa não é a realidade da escola.

Alguns saíram da escola porque já concluíram os estudos dessa fase do ensino fundamental 2 – anos finais; outros chegaram à escola, assim como acontece ano após ano, e os números de estudantes com NEE só tem aumentado nos últimos tempos. Considerando que, em 2024, a escola tinha 12 turmas, o número de estudantes com necessidades educacionais especiais é muito flexível, depende daqueles que chegam e dos que concluem o ensino fundamental a cada ano. Receber estudantes com laudo é um grande avanço, sugere suas

¹² Conheça mais sobre a PEC 25/2017, que aprovou e padroniza o termo Pessoa com Deficiência (PcD). Essa definição surgiu a partir da Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, com a aprovação da Organização das Nações Unidas (ONU), e está disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2019/03/12/senado-aprova-pec-que-padroniza-referencia-de-pessoas-com-deficiencia-na-constituicao>.

dificuldades e traz um leque maior de possibilidades em interagir e desenvolver atividades que condigam com sua forma de aprender. A seguir, a Tabela 1 com os estudantes com NEE¹³:

Tabela 1 – Lista de estudantes com necessidades educativas especiais (NEE) – 2024

Turma	Estudante	Situação
1	6° Miguel	Cadeirante Hidrocefalia Não alfabetizado Muito tímido e retraído
2	6° Antônio	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) Não alfabetizado Atendido no Centro Municipal de Apoio à Inclusão (Cmai)
3	6° Maria	Transtorno de Oposição Desafiador (TOD) Em processo de alfabetização Quociente de inteligência (QI) médio Suspeita de dislexia
4	7° José	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) Não alfabetizada Atendida no Centro Municipal de Apoio à Inclusão (Cmai) Apresenta pouco interesse nas atividades Precisa ser estimulada Tem habilidades com desenho
5	7° Francielly	Comprometimento cognitivo Desenvolvimento intelectual abaixo do esperado para a idade Dificuldades de armazenar informações Não alfabetizada Dificuldades com interação social Perde-se em locais abertos
6	7° Marcos	Não alfabetizado Em processo de diagnóstico médico
7	8° Rafaela	Autista Tem cuidador Alfabetizada, lê e escreve com autonomia Aplicar atividade e dar direcionamento. Realiza adição, subtração e multiplicação simples
8	8° Amanda	Microcefalia Não tem cuidador Não alfabetizada. Atendida no Centro Municipal de Apoio à Inclusão (Cmai)
9	8° Joaquim	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) Má formação congênita Transtorno de mudança de humor Dificuldade de locomoção Lado direito sem movimento Cinco anos de atraso mental Não alfabetizado
10	9° Bruna	Microcefalia Não alfabetizada

¹³ O nome dos/as estudantes ou qualquer outro dado que possa, de alguma forma, identificar-lhes, será mantido em sigilo, mesmo com anuência da escola, dos responsáveis e do Conselho de Ética, com o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Optei por usar nomes fictícios para preservar a identidade de todos os estudantes citados aqui neste estudo. Em 13 de dezembro de 2022, recebi da Plataforma Brasil sob o Número do Parecer: 5.812.475, assinado pela coordenadora Rosana de Moraes Borges Marques, a aprovação do projeto.

			Apresenta dificuldades na fala Requer muita atenção e comandos firmes e direcionamento nas atividades Atendida no Centro Municipal de Apoio à Inclusão (Cmai)
11	9º	Manuela	Inteligência abaixo da média Lê e escreve, mas não acompanha a turma Observar rendimento para elaboração das atividades adaptadas
12	9º	Carla	Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) Alfabetizada, mas com atraso de aprendizagem Observar rendimento para elaboração das atividades adaptadas

Fonte: dados da pesquisa.

Existe, no entanto, um número grande de pais/responsáveis em processo de investigação sobre transtornos do neurodesenvolvimento, sendo possível que haja um significativo aumento desses números nos próximos anos após a publicação dessa pesquisa. Em cada sala há uma ou duas crianças/adolescentes que têm alguma necessidade educativa especial de aprendizagem, bem como alguns estudantes que, por indicação dos professores da própria escola, estão em processo de investigação, pois trazem muitas características comuns aos sintomas de TDAH. Contudo, não se pode confirmar esses dados sem os laudos médicos dos especialistas capacitados para tal, afinal esse é o papel do médico neuropediatra e/ou psiquiatra. Nem mesmo os psicólogos podem fechar laudos, apenas indicar uma possível deficiência percebida em seus diagnósticos nas sessões de acompanhamento desses casos.

A nós, professores, foi incumbida a função de perceber as dificuldades e, durante a presença do estudante na escola, elaborar atividades que possam testificar a indicação de uma deficiência e/ou um déficit, seguindo os modelos das diretrizes de inclusão, elaboradas, reorganizadas e divulgadas em 2024, para que possamos auxiliar os estudantes a procurar um profissional da saúde e conseguir fechar um laudo médico.

Nos últimos anos, notei que, a cada dia, os casos de estudantes com sintomas de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) aumentam significativamente, mas nem todos possuem laudo que comprove esse transtorno do neurodesenvolvimento. Isso dificulta imensamente o atendimento desses estudantes no contexto escolar e inibe a produção de atividades diferenciadas que possam contemplar mais eficazmente sua aprendizagem dentro da escola. Caso o estudante não tenha laudo, legalmente não se pode realizar uma atividade diferenciada com aquele indivíduo.

Nós, professores, não podemos dar nenhum tipo de diagnóstico clínico sobre os estudantes, mesmo que sejam perceptíveis as necessidades de realizar atividades adaptadas, como nos casos de deficiências físicas, como, por exemplo, deficiência visual e auditiva. A falta de laudos se dá por uma série de questões que vão para além daquilo que nós, docentes da rede regular de ensino, podemos resolver. Por exemplo, pais que não conseguem atendimento

especializado ou se negam a aceitar que seus filhos têm algum transtorno do neurodesenvolvimento. Esses motivos podem oscilar entre preconceito e despreparo das famílias, muitas vezes carentes de informação sobre o TDAH e outras deficiências do neurodesenvolvimento.

Em 2021 ocorreu a aprovação da Lei n.º 14.254, pelo Ministério da Saúde (MS), que “[d]ispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem” (Brasil, 2021). Trata-se de uma lei muito importante para atender os estudantes com TDAH, mas que ainda não está sendo plenamente cumprida nas escolas municipais de Goiânia. Trata-se de uma normativa frágil. Ela não propicia a existência de uma equipe multidisciplinar, pois não deixa claro de quem é a responsabilidade de adequar esse acompanhamento – se é de um cuidador, pedagogo, psicopedagogo, neuropsicólogo, atendente terapêutico ou uma pessoa que não tenha nenhuma dessas formações, embora desenvolva determinadas habilidades que visem a atender os indivíduos com TDAH. Além disso não esclarece o que significa “acompanhamento integral para educandos” (Brasil, 2021), nem se seria realizado em sala de aula ou em lugares especializados, em outros turnos. É uma lei com muitos benefícios, mas que ainda precisa ser compreendida e melhor aplicada em nossas escolas.

Na escola EMCJVA, no ano de 2023, apenas cinco estudantes foram atendidos com o acompanhamento de cuidadores, todos eles estudantes diagnosticados: dois com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e uma com deficiência intelectual, laudados; uma com deficiência visual e outra com deficiência auditiva, com intérprete de libras para acompanhá-la durante as aulas. Os outros, mesmo com laudos de TDAH e TOD, seguem sem acompanhamento multidisciplinar, uma vez que há outros estudantes que possuem laudos médicos, mas que, segundo a SME de Goiânia, não necessitam de um acompanhamento especializado.

Embora o documento aponte, no parágrafo único da lei, que “[o] acompanhamento integral previsto no *caput* deste artigo compreende a identificação precoce do transtorno, o encaminhamento do educando para diagnóstico, o apoio educacional na rede de ensino, bem como o apoio terapêutico especializado na rede de saúde” (Brasil, 2021), bem se sabe que na realidade isso não acontece. O Estatuto¹⁴ da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei n.º 8.069/1990), em seu art. 53, assegura amplamente que todas as crianças e adolescentes têm direito à educação, bem como o seu amplo desenvolvimento, em todas as entidades escolares,

¹⁴ A Lei completa sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) está disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>. Acesso em: 30 abr. 2023.

assegurando “igualdade de condições para o acesso a permanência na escola” (Brasil, 1990). Evidentemente, tenho clareza de que nem sempre esses direitos são cumpridos; mas nós, professores, educadores, devemos fazer com que essas leis sejam cumpridas, garantindo o direito de acesso ao conhecimento e respeitando seus limites em todas as escolas.

No Brasil, também há a Associação¹⁵ Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA) que atua em alguns estados brasileiros, cujo site pode ser utilizado para fazer pesquisas sobre artigos que tratam do tema, eventos, profissionais, tratamentos e grupos de apoio; é uma possibilidade para ampliar as informações e o repertório de como agir com as pessoas com TDAH. Essas diversas atividades desenvolvidas pela ABDA são oferecidas pelos “Núcleos de Voluntários em sete capitais do país, mensalmente, grupos de apoio gratuitos, nas seguintes cidades: Rio de Janeiro, São Paulo, Brasília, Porto Alegre, Belo Horizonte, Manaus e Vitória” (Barkley, [2013] 2021, p. 519). Mesmo sabendo desse avanço na lei, o que se vê na prática hoje é bem diferente, pois ainda não existem um direcionamento e acompanhamento dos estudantes com TDAH dentro da escola, pois eles não fazem parte do grupo da inclusão. Espero que essa realidade seja rapidamente modificada, com políticas mais eficazes no atendimento desses jovens enquanto são crianças.

A Secretária Municipal de Educação de Goiânia (SME) pela primeira vez ofertou, no ano de 2023, durante o primeiro semestre, um curso de 60 horas sobre TEA, intitulado “Transtorno do Espectro Autista – conhecer, planejar e incluir”¹⁶. Esse curso foi oferecido para todos os profissionais da educação – professores, gestores e administrativos –, pelos professores da rede municipal que compõem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) da SME de Goiânia, com o intuito de envolver todos os profissionais que tenham contato direto ou indireto com os estudantes com TEA. De modo geral, o AEE tem o propósito de proporcionar aos estudantes mais acessibilidade. É preciso saber que a educação especial oferecida, que percorre todas as modalidades do ensino fundamental 1 – anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano), tem seu procedimento disponibilizado aos estudantes de acordo com suas maneiras possíveis de acessibilidade às atividades.

No primeiro momento, os estudantes que apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE) são atendidos por uma equipe multidisciplinar, composta por cinco profissionais: um fonoaudiólogo, um psicólogo, um psicopedagogo e dois pedagogos. Esses

¹⁵ Sobre a Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA) no Brasil, é possível encontrar informações neste link: <https://tdah.org.br/>. Acesso em: 30 abr. 2023.

¹⁶ Informações sobre o curso. Disponível: <<https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/sme-formacao/menu-cefpe-inscricoes/1762-transtorno-do-espectro-autista-conhecer-planejar-e-incluir>>. Acesso em: 30 abr. 2023.

profissionais realizam entrevistas e atividades diagnósticas na própria escola e encaminham os estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação que estejam matriculados nas escolas regulares da Rede Municipal de Goiânia, de modo a ofertar o atendimento educacional especializado (AEE).

Esse atendimento era feito em outra unidade educacional, mais perto da residência do estudante, para que a família pudesse levá-lo e acompanhá-lo, com o objetivo de promover condições e acessibilidade para uma educação de qualidade. A função primordial do AEE é identificar, elaborar e organizar materiais pedagógicos que possam diminuir ou eliminar as barreiras de aprendizagem dos estudantes, de maneira que se considerem as necessidades específicas. Essa implementação do AEE na escola objetiva dar um suporte de autonomia e independência aos estudantes dentro e fora da escola, promovendo a acessibilidade aos materiais didáticos.

Os estudantes com laudo eram convidados a frequentar as turmas AEE, em pequenos grupos, em um ambiente extraescolar, no contraturno. As atividades psicopedagógicas são oferecidas por uma equipe multidisciplinar aos estudantes com laudos médicos, que possuem algum transtorno de aprendizagem, em um conjunto de recursos pedagógicos capazes de eliminar ou diminuir as barreiras na relação escola e estudante, considerando as dificuldades individuais. Importante dizer que o curso TEA, oferecido aos profissionais da educação, tem como objetivo oferecer um suporte teórico com as principais características sobre o TEA, para que se possa compreender quais as melhores abordagens metodológicas para atender e acolher os estudantes diagnosticados com esse transtorno.

É de extrema importância que cursos e informações sobre o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) sejam também ofertados à comunidade escolar, para que os estudantes possam ser mais acolhidos dentro e fora das instituições. Para isso é preciso criar uma rede de estudo sobre sintomatologia, manejo e tratamentos a esses estudantes, crianças ou adolescentes que possuam alguma dessas condições. Essas informações devem ser amplamente divulgadas a todas as pessoas, independentemente de terem ou não contato com estudantes com TDAH. Afinal, considerando o número crescente de pessoas diagnosticadas com esse transtorno, ter mais informações facilita o manejo e amplia as possibilidades de tratamentos mais eficazes prematuramente, evitando longos anos de sofrimento, sem saber o que acomete as pessoas com déficit de atenção, hiperatividade e outras condições clínicas, ocasionadas pela falta de tratamento adequado.

2.1 PRINCIPAIS DEFINIÇÕES DO TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE

Mas afinal, o que é a sigla TDAH? Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Segundo o professor, médico e pesquisador no Departamento de Psiquiatria da *State University of New York Upstate Medical University*, EUA, Doutor Russell A. Barkley (1949-), o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) “[é] um transtorno no desenvolvimento do autocontrole. Consiste em problemas óbvios no tempo em que a pessoa consegue sustentar a atenção e no controle dos impulsos e do nível de atividades” (Barkley, [2013]2021, p. 57). A princípio, pude encarar essa definição como um alento à pesquisa, mas existem muitas outras características que acompanham esse transtorno e fazem pais e professores entrarem em pânico.

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, com início frequentemente percebido na infância e uma grande chance de haver participação genética, ou seja, herdado de alguma pessoa da família. Persiste na vida adulta e possivelmente acarretará um comprometimento na vida do indivíduo, principalmente com alterações que correspondem à hiperatividade, impulsividade e desatenção.

No senso comum, as pessoas (pais/professores/familiares) costumam classificar as crianças e adolescentes com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) como mal-educadas e indisciplinadas. Muitas vezes essas pessoas esperam que essa fase passe e que, na vida adulta, os sintomas de desatenção, agitação e hiperatividade desapareçam. Contudo, quando não diagnosticados e não tratados, os sintomas acompanham as crianças até a vida adulta, trazendo prejuízo na aprendizagem e na convivência social.

O vice-coordenador do Instituto Nacional de Psiquiatria e do Desenvolvimento para Crianças e Adolescentes, o Dr. Luís Augusto Rohde, um dos organizadores do livro *Guia para a compreensão do manejo do TDAH*,¹⁷ no capítulo “Avaliando o TDAH ao longo da vida”, aponta que o “Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) é o transtorno do neurodesenvolvimento que atinge cerca de 5% das crianças e adolescentes ao redor do mundo” (Rohde, 2019, p. 44). Mesmo que alguns dados apontem redução nos sintomas, é importante saber que “até 65% dos afetados experimentam remissão parcial, apenas 15% das crianças com TDAH apresentam remissão completa, em termos tanto de sintomas como de prejuízo funcional no início da vida adulta” (Rohde, 2019, p. 44).

¹⁷ Este livro contou com a organização dos autores: ROHDE, Luís Augusto et al. (orgs.). **Guia para a compreensão do manejo do TDAH da World Federation of ADHA**. Porto Alegre: Arned, 2019.

Nos estudos do Dr. Rohde (2019, p. 44), esse transtorno traz “importantes prejuízos funcionais, como problemas sociais e de vida familiar, baixa escolaridade e abandono escolar, baixa autoestima, prejuízo no desenvolvimento emocional, problemas ocupacionais e divórcio”. Por isso a importância de um diagnóstico preciso ainda na infância, para que futuros transtornos sejam amenizados. É importante salientar que o TDAH muitas vezes se apresenta com outras comorbidades psiquiátricas, “sobretudo condições como o Transtorno de Oposição Desafiador (TOD), transtorno de ansiedade e dificuldades de aprendizagem em crianças/adolescentes e na vida adulta, Transtorno por Uso de Substâncias (TUSs), transtorno de ansiedade e do humor” (Rohde, 2019, p. 44).

É preciso saber que o sistema de avaliação e de classificação diagnóstica sobre o TDAH foi “estabelecido clinicamente, com base em critérios definidos por sistemas de classificação diagnóstica como o DSM e a CID” (Rohde, 2019, p. 45). Essas classificações sobre o neurodesenvolvimento do TDAH encontram-se no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5),¹⁸ assim como a Classificação Internacional das Doenças (CID)¹⁹, disponível de forma impressa e online, elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA)²⁰, que sugere as maneiras possíveis de fazer os diagnósticos dos transtornos mentais pelos profissionais da área da saúde. As primeiras notícias sobre o assunto conhecidas hoje, “existem há mais de dois séculos, incluindo o relato do médico escocês Sir Alexander Crichton sobre indivíduos de ‘mente inquieta’ em 1789” (Carreiro; Teixeira; Afonso Júnior, 2022, p. 18).

Na Figura 1 há os critérios de avaliação apresentados no DSM-5, que são utilizados por neuropsicólogos na emissão de seus laudos. O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) tem um diagnóstico clínico, assim como outras patologias psiquiátricas constatadas em clínicas, a partir de testes e, posteriormente, com tratamentos comportamentais.

¹⁸ O Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM5) pode ser acessado em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>.

¹⁹ “A implementação da CID-11 nos sistemas de informação em saúde no Brasil está com novos prazos estabelecidos para garantir uma transição bem sucedida. O início do uso pleno da CID-11 está previsto para 2027, com a utilização CID-10 versão 2019 nos dois anos anteriores, conforme orientação da OMS”(Brasil, 2024, p.4). Ver: <https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/notas-tecnicas/2024/nota-tecnica-no-91-2024-cgiae-daent-svsa-ms.pdf>

²⁰ A Associação Americana de Psiquiatria (APA) pode ser acessada em: <https://www.psychiatry.org/about-apa>

Figura 1 – Critérios diagnósticos de TDAH – Desatenção

Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade	
Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade	
Critérios Diagnósticos	
A.	Um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento e no desenvolvimento, conforme caracterizado por (1) e/ou (2):
1.	Desatenção: Seis (ou mais) dos seguintes sintomas persistem por pelo menos seis meses em um grau que é inconsistente com o nível do desenvolvimento e têm impacto negativo diretamente nas atividades sociais e acadêmicas/profissionais: Nota: Os sintomas não são apenas uma manifestação de comportamentopositor, desafio, hostilidade ou dificuldade para compreender tarefas ou instruções. Para adolescentes mais velhos e adultos (17 anos ou mais), pelo menos cinco sintomas são necessários.
a.	Frequentemente não presta atenção em detalhes ou comete erros por descuido em tarefas escolares, no trabalho ou durante outras atividades (p. ex., negligencia ou deixa passar detalhes, o trabalho é impreciso).
b.	Frequentemente tem dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas (p. ex., dificuldade de manter o foco durante aulas, conversas ou leituras prolongadas).
c.	Frequentemente parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente (p. ex., parece estar com a cabeça longe, mesmo na ausência de qualquer distração óbvia).
d.	Frequentemente não segue instruções até o fim e não consegue terminar trabalhos escolares, tarefas ou deveres no local de trabalho (p. ex., começa as tarefas, mas rapidamente perde o foco e facilmente perde o rumo).
e.	Frequentemente tem dificuldade para organizar tarefas e atividades (p. ex., dificuldade em gerenciar tarefas sequenciais; dificuldade em manter materiais e objetos pessoais em ordem; trabalho desorganizado e desleixado; mau gerenciamento do tempo; dificuldade em cumprir prazos).
f.	Frequentemente evita, não gosta ou reluta em se envolver em tarefas que exijam esforço mental prolongado (p. ex., trabalhos escolares ou lições de casa; para adolescentes mais velhos e adultos, preparo de relatórios, preenchimento de formulários, revisão de trabalhos longos).
g.	Frequentemente perde coisas necessárias para tarefas ou atividades (p. ex., materiais escolares, lápis, livros, instrumentos, carteiras, chaves, documentos, óculos, celular).
h.	Com frequência é facilmente distraído por estímulos externos (para adolescentes mais velhos e adultos, pode incluir pensamentos não relacionados).
i.	Com frequência é esquecido em relação a atividades cotidianas (p. ex., realizar tarefas, obrigações; para adolescentes mais velhos e adultos, retornar ligações, pagar contas, manter horários agendados).

Fonte: American Psychiatric Association - DSM-5 (APA, 2014, p. 59).

O DSM-5 sobre Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) discrimina nove itens, apresentados em letras (a, b, c, d, e, f, g, h, i), sem condições pré-estabelecidas nem combinações de lugares dos mais ou menos eficientes para se receber ou não o diagnóstico. O documento alerta que, em adultos e adolescentes acima dos 17 anos, caso haja cinco ou mais desses sintomas de desatenção, é bastante provável que seja um caso de pessoa com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), que irá receber um laudo. Entre os tópicos que estão na Figura 1, identifiquei que a falta de atenção está ligada a prejuízos na vida desses jovens, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos.

Sabe-se que essa não é uma ação exclusiva do público jovem nem de estudantes, pois se encontra inúmeros casos de adultos com esses sintomas, mas que não procuram atendimento psicossocial. Portanto, não há diagnóstico clínico que comprove o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) na fase adulta, ainda que seja uma realidade bem presente em

nossa sociedade: adultos divorciados, sem amigos, sem empregos, viciados em substâncias ilícitas, alcoólatras que apresentam dificuldade de gerir suas emoções.

Em minhas leituras de artigos, livros, revistas, teses e vídeos que discutem os conceitos e sintomas do TDAH, notei que as características, embora difiram em alguns aspectos neurológicos, são muitas vezes marcadas pela desistência, inconclusão de atividades, descumprimento de prazos, uma vez que os adolescentes “têm consideráveis problemas de desatenção, pouca capacidade de inibir ações, dificuldade em resistir à dispersão, escasso controle emocional, e quase sempre pouca autorregulação ou autodisciplina” (Barkley, [2013]2021, p. 201). Apesar de nem sempre serem hiperativos, é importante reforçar que,

[d]epois que crianças com TDAH entram na escola, um grande fardo social é colocado sobre elas, e ele pode durar pelos doze anos seguintes no mínimo. O aspecto social irá se revelar um dos domínios das atividades da vida mais adversamente afetados pelo transtorno e constituir a maior fonte de aflição para muitas crianças e seus pais (Barkley, [2013]2021, p. 207).

É notório que muitos professores e/ou pais, às vezes até por desconhecerem os sintomas e as características do TDAH, costumam pensar que as crianças e adolescentes estão sendo mal-educadas e preguiçosas dentro de determinadas situações que exigem quietude e respeito às regras daquela aula. No entanto, sabe-se que

[a]ptidões como ficar sentado, quieto, prestar atenção, ouvir, obedecer, inibir comportamento impulsivo, cooperar, organizar ações e seguir instruções assim como compartilhar, brincar segundo as regras e interagir de maneira agradável com outras crianças, são essenciais para negociar uma vida escolar bem-sucedida (Barkley, [2013]2021, p. 196).

Também reconheço que essas negociações serão fundamentais na fase adulta e farão com que se tenha adultos independentes, capazes de se relacionar com seus pares, com seus colegas de trabalho e no contexto familiar, com um menor número de casos de demissões e separações conjugais, pois sintomas de TDAH, quando não diagnosticados e não tratados na fase infantil, possivelmente trarão problemas futuros na fase adulta. Muitas vezes os adultos diagnosticados com TDAH recebem a notícia porque vão a um psiquiatra para saber o tipo de transtorno que estão apresentando, talvez pelo desânimo e pela procrastinação na realização das atividades do trabalho, por exemplo.

Quando essas situações impactam seu serviço, é preciso procurar ajuda por conta própria ou por recomendação de um amigo, familiar e/ou colega de trabalho. Entende-se que muitos adultos com problemas em relacionamentos amorosos e/ou familiares, ou histórico de

depressão, fadiga mental, cansaço sem causa aparente, ao procurar ajuda médica se deparam com o diagnóstico de TDAH. Isso causa certa estranheza, um susto, pois é algo que não fazia parte de suas perspectivas, mas, ao pensarem e estudarem sobre os sintomas, começam a ver sentido em tudo que passaram desde criança.

Na fase adulta, é possível também adotar terapias comportamentais e amenizar os sintomas do TDAH; contudo, em geral, os pacientes são tratados com medicamentos, o que nem sempre é bem aceito por todos os organismos. Essas medicações trazem efeitos colaterais que muitas vezes fazem os pacientes desistirem dos tratamentos; aqueles mais persistentes buscam mudar a dosagem até conseguir manter a rotina aliada aos medicamentos, sem prejuízo em outras áreas da saúde, como náuseas, sonos, cansaços, euforia e/ou melancolia. Por se tratar de adultos, eles precisam aceitar os tratamentos sugeridos por psiquiatras ou pelos psicólogos e seguir aqueles que mais condizem com suas rotinas e que julguem mais eficazes. Os adultos, assim como as crianças, também passam pela fase da aceitação desse transtorno, invisível aos olhos.

Na grande maioria das vezes, essas pessoas são vistas como desorganizadas, indisciplinadas quando crianças, irresponsáveis quando adultas e, em ambas as idades, com dificuldades para gerenciar seu tempo. Também existem vários outros pontos que prejudicam a vida das pessoas com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), que são os rótulos e as dores que carregam ao longo dos anos por não conseguirem gerenciar suas funções executivas.

Por se tratar de uma condição que não se aplica testes laboratoriais, as pessoas com esse transtorno ainda precisam viver com os incômodos e murmúrios daqueles que os cercam, chamando-os de preguiçosos e irresponsáveis, além de bagunceiros e outros adjetivos pejorativos que se somam negativamente à vida sofrida desses indivíduos.

Apesar dos estudos atuais, ainda existem profissionais da saúde que acreditam na inexistência do TDAH e creem que essa condição seja uma situação inventada pela indústria farmacêutica para manter pacientes usando tratamento medicamentoso. É preciso enfrentar várias questões, que vem para desmerecer as investigações sobre o assunto, principalmente por meio das mídias. Isso tudo não abala as pesquisas, tampouco avança na compreensão desse transtorno do neurodesenvolvimento para que se possa auxiliar responsáveis e professores que convivam com pessoas nessa situação:

Talvez seja reconfortante saber que já se passou mais de uma década desde que uma associação de quase cem cientistas do mundo inteiro, sendo muitos deles profissionais que dedicam uma parte importante de suas carreiras ao estudo

científico do TDAH, assinou uma declaração consensual em janeiro de 2002 atestando a validade do TDAH e seu impacto adverso na vida daqueles com esse diagnóstico (Barkley, [2013]2021, p. 20).

Ainda sobre os critérios diagnósticos (Figura 2), no DSM-5 há o item dois, que trata sobre as questões de hiperatividade e impulsividade. Esses sintomas são aqueles comuns às pessoas muito ativas, que não conseguem ficar quietas nem quando estão paradas.

Figura 2 – Critérios diagnósticos de TDAH – hiperatividade e impulsividade

- 2. Hiperatividade e impulsividade:** Seis (ou mais) dos seguintes sintomas persistem por pelo menos seis meses em um grau que é inconsistente com o nível do desenvolvimento e têm impacto negativo diretamente nas atividades sociais e acadêmicas/profissionais:
- Nota:** Os sintomas não são apenas uma manifestação de comportamento opositor, desafio, hostilidade ou dificuldade para compreender tarefas ou instruções. Para adolescentes mais velhos e adultos (17 anos ou mais), pelo menos cinco sintomas são necessários.
- a. Frequentemente remexe ou batuca as mãos ou os pés ou se contorce na cadeira.
 - b. Frequentemente levanta da cadeira em situações em que se espera que permaneça sentado (p. ex., sai do seu lugar em sala de aula, no escritório ou em outro local de trabalho ou em outras situações que exijam que se permaneça em um mesmo lugar).
 - c. Frequentemente corre ou sobe nas coisas em situações em que isso é inapropriado. **(Nota:** Em adolescentes ou adultos, pode se limitar a sensações de inquietude.)
 - d. Com frequência é incapaz de brincar ou se envolver em atividades de lazer calmamente.
 - e. Com frequência "não para", agindo como se estivesse "com o motor ligado" (p. ex., não consegue ou se sente desconfortável em ficar parado por muito tempo, como em restaurantes, reuniões; outros podem ver o indivíduo como inquieto ou difícil de acompanhar).
 - f. Frequentemente fala demais.
 - g. Frequentemente deixa escapar uma resposta antes que a pergunta tenha sido concluída (p. ex., termina frases dos outros, não consegue aguardar a vez de falar).
 - h. Frequentemente tem dificuldade para esperar a sua vez (p. ex., aguardar em uma fila).
 - i. Frequentemente interrompe ou se intromete (p. ex., mete-se nas conversas, jogos ou atividades; pode começar a usar as coisas de outras pessoas sem pedir ou receber permissão; para adolescentes e adultos, pode intrometer-se em ou assumir o controle sobre o que outros estão fazendo).
- B. Vários sintomas de desatenção ou hiperatividade-impulsividade estavam presentes antes dos 12 anos de idade.
 - C. Vários sintomas de desatenção ou hiperatividade-impulsividade estão presentes em dois ou mais ambientes (p. ex., em casa, na escola, no trabalho; com amigos ou parentes; em outras atividades).
 - D. Há evidências claras de que os sintomas interferem no funcionamento social, acadêmico ou profissional ou de que reduzem sua qualidade.
 - E. Os sintomas não ocorrem exclusivamente durante o curso de esquizofrenia ou outro transtorno psicótico e não são mais bem explicados por outro transtorno mental (p. ex., transtorno do humor, transtorno de ansiedade, transtorno dissociativo, transtorno da personalidade, intoxicação ou abstinência de substância).

Fonte: American Psychiatric Association - DSM-5 (APA, 2014, p. 104).

Inclusive, há um grupo de pessoas em que essa hiperatividade é imperceptível aos olhos, porque acontece internamente, às vezes aparece em crises de ansiedade. Não gostam de atividades de relaxamento, de atividade que exijam concentração, geralmente porque se mantêm com o cérebro acelerado, dificultando todo e qualquer tipo de atenção.

Ao pesquisar sobre *Attention Deficit Disorder* (ADHD) em sites²¹ de pesquisas, encontrei mais de 34.400.000 resultados e, na busca por Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), 555.000 resultados. Esse dado pode ser visto nas imagens trazidas nos Anexos A, B, C e D deste estudo. Também pesquisei em revistas especializadas em estudos científicos, como a *Scientific Electronic Library Online* (Scielo),²² onde encontrei 465 ocorrências sobre Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Na Biblioteca²³ Virtual em Saúde (BVS) foram encontradas 219 ocorrências.

Importante lembrar que nem sempre os artigos pesquisados tratam especificamente sobre o assunto, muitas vezes é somente uma referência ao termo pesquisado, e não uma pesquisa aprofundada. Conforme os professores, pesquisadores sobre neurodesenvolvimento e organizadores do livro *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade na clínica, na escola e na família*, Luiz Renato Carreiro, Maria Cristina Trigueiro Teixeira e Armando dos Santos Afonso Júnior (2022, p. 11), “engana-se quem acredita que o TDAH foi plenamente desvendado. Pelo contrário, conforme evidências científicas se acumulam, são descobertas maiores evidências que confirmam a complexidade do TDAH e o longo caminho a percorrer”.

Dessa maneira compreendo que o assunto é abrangente e, inclusive, outros países superam as produções brasileiras em volume de escrita. Importante, contudo, destacar que nem todos os títulos com essas terminologias, sobre TDAH ou ADHA, estão realmente discutindo sobre Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Grande parte das amostras trazem em seu bojo as siglas apenas para comparações ou citações, mas não necessariamente discutem e trazem resultados que dizem respeito, diretamente, ao tema. Nessas proporções, escolhi alguns autores que dissertam sobre esses dados de forma concisa e com base em evidências, como se vê nas produções do pesquisador e Doutor Russell A. Barkley.

Nas pesquisas do Doutor Russell A. Barkley, realizadas nos “últimos dez anos, avanços na genética molecular do TDAH progrediram num ritmo muito veloz e continuam assim” (Barkley, [2013]2021, p. 20). Esse avanço valida todos os novos caminhos sobre os estudos científicos do TDAH, em que: “Foram identificados de maneira confiável pelo menos sete genes para o transtorno” (Barkley, [2013]2021, p. 20). As pesquisas relativas ao assunto têm tido um crescimento significativo nos últimos anos e estudiosos buscam descobrir o máximo de informação sobre esse transtorno, para auxiliar no tratamento. Até agora, de acordo com o

²¹ Pesquisas realizadas no Google e no Google Acadêmico.

²² Em <https://www.scielo.org/> é possível encontrar periódicos e diversos artigos acadêmicos, basta inserir na pesquisa o tema que deseja encontrar.

²³ Mais informações sobre a Biblioteca Virtual em Saúde, acesse o link: <https://brasil.bvs.br/>.

autor, sabe-se que “[t]odo o genoma humano foi escaneado em busca de genes de risco para TDAH, e 25 a 40 localizações pelo menos, parecem ser relevantes para o tratamento” (Barkley, [2013]2021, p. 20).

As pesquisas do Doutor Russell A. Barkley continuam importantes, porque acompanham estudos que mostram que “o TDAH é um transtorno com causas principalmente biológicas e uma substancial base genética/hereditária” (Barkley, [2013]2021, p. 21). Esse dado é muito importante e significativo a todos que estão à volta com os estudos sobre TDAH, sejam pais, sejam professores, porque mostram a possibilidade de um grande avanço no “tratamento ao longo da próxima década, pois a implicação é que o teste genético para o transtorno acabará sendo possível” (Barkley, [2013]2021, p. 21). Mas enquanto isso não acontece, tenho que pautar meus estudos em dados clínicos e evidências em pesquisas publicadas em livros, artigos e revistas especializadas no assunto.

Segundo o Dr. Barkley ([2013]2021), os primeiros estudos indicavam que a causa do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) estava diretamente ligada a “falaciosas noções que o TDAH era causada pelos pais ausentes; que as crianças acabariam superando isso na adolescência; que medicações estimulantes seriam eficazes apenas para crianças” (Barkley, [2013]2021, p. 21), além de todas essas considerações utilizadas por longos anos sem comprovação científica. Outros tabus continuam sendo desvendados, passados praticamente 20 anos de estudo do Doutor Russell A. Barkley sobre o tema.

O livro do Dr. Barkley ([2013]2021, p. 21) aponta ainda que alguns autores acreditam que “crianças com TDAH se beneficiaram de uma dieta livre de certos aditivos de açúcar”. Também foi possível encontrar alguns autores, como explica o Dr. Barkley ([2013]2021, p. 21), que “tem difundido que o TDAH resulta do excesso de videogames, excesso de horas de televisão, ou do ritmo cada vez mais acelerado da cultura moderna”. Sobre todas essas questões equivocadas, “agora [há] o entendimento de que muitas crianças com TDAH herdaram uma forma genética do transtorno, que muitas não superam seus problemas na adolescência, que a medicação pode ser tomada o ano todo por adolescentes e adultos”; ademais, “alterar as doses de açúcar nas dietas traz pouco benefício para maioria das pessoas com TDAH” (Barkley, [2013]2021, p. 21).

Os estudos mostram que o TDAH na verdade não se trata especificamente de um problema de atenção, “[...] provavelmente não é um transtorno na atenção, e sim na **autorregulação**”; assim sendo, é preciso compreender a “[...] maneira pela qual nosso sentido do eu se desenvolve, a fim de que possamos lidar conosco dentro do âmbito mais amplo do comportamento social” (Barkley, [2013]2021, p. 22). Dessa forma, seguindo essa linha de

pensamento, pode-se dizer que “o nome TDAH pode agora estar incorreto, embora continue sendo usado por várias razões legais” (Barkley, [2013]2021, p. 22). Isso porque, para o autor, apenas o termo déficit de atenção não consegue abarcar todos as situações que caracterizam pessoas com esse transtorno, uma vez que “o fato de rotulá-lo como transtorno de atenção trivializa o distúrbio, porque minimiza os problemas substanciais e dramáticos que essas crianças enfrentam quando tentam encarar os desafios da vida diária”, sejam eles desafios que exijam pouca ou muitas “demandas crescentes de suas famílias, escolas e da sociedade” (Barkley, [2013]2021, p. 22).

Isso faz todo o sentido, porque, ao conviver com crianças ou adolescentes diagnosticados com TDAH, observei que a questão não está apenas centrada na falta de atenção, até porque há uma atenção muito grande para aquilo que lhe interessa no momento – um desenho, uma pintura, um jogo de quebra-cabeça ou uma brincadeira com bola. Com certeza a atenção estará voltada para aquilo que é do seu atual interesse, como acontece com pessoas sem o transtorno. Todos gostam de focar naquilo que traz alegria e desperta interesse. Logo, se a falta de atenção fosse realmente relevante para o centro dos sintomas dessas pessoas, esse diagnóstico estaria equivocado e se poderia dizer que o mundo todo tem Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Posso começar pelos estudantes que perdem o foco rapidamente e o interesse depois de um tempo realizando uma atividade necessária dentro de certo contexto, como ler, estudar, esperar e assistir a um vídeo durante as aulas, por exemplo, atividades que, se feitas por um longo espaço de tempo, se tornam cansativas e desinteressantes para pessoas com e sem TDAH.

As crianças ou adolescentes com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) não são facilmente diagnosticadas, como acontece com outras crianças que apresentam outras deficiências físicas – surdez, cegueira ou paralisia cerebral –, possivelmente por não ser um transtorno visível a todos. Afinal, as crianças e adolescentes com esse transtorno não apresentam uma aparência que seja visível, pois é algo que está relacionado ao comportamento. “As pesquisas, porém, mostram que há uma imperfeição no cérebro que causa a movimentação constante, o escasso controle dos impulsos, a dispersão e outros comportamentos que as pessoas julgam muito intoleráveis na criança com TDAH” (Barkley, [2013]2021, p. 58).

Esse estudo se torna importante porque, a partir das abordagens metodológicas com os jogos teatrais, no contexto escolar, notei que alguns estudantes apresentavam comportamentos que estavam relacionados a características de pessoas diagnosticadas com esse transtorno. No entanto, como nós, professores, não somos neuropsicólogos, médicos ou psicólogos, não

podemos fechar qualquer diagnóstico clínico, de qualquer deficiência dos estudantes atendidos pela escola.

No entanto, quando os estudos sobre o transtorno foram avançando, verifiquei características no comportamento de alguns estudantes durante o período em que estava em sala de aula e indiquei esses transtornos do neurodesenvolvimento aos responsáveis. Isso é pertinente na fase escolar, o mais rápido possível, pois se sabe que “[a] vida de uma criança cujo TDAH passa anos sem ser reconhecido e tratado pode acabar repleta de fracassos e resultados insatisfatórios” (Barkley, [2013]2021, p. 59), principalmente na fase adulta, o que às vezes é irreversível, com demissões ou até mesmo separações conjugais.

Ainda que esta seção 2 traga os estudos recentes sobre Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), sei ser “impossível abranger aqui os milhares de artigos científicos sobre esse assunto” (Barkley, [2013]2021, p. 26), mesmo que tenha consciência da importância deste estudo para uma melhor compreensão e que o “TDAH esteja entre os mais bem estudados de todos os transtornos psicológicos da infância, ainda existe muita coisa que eu e meus colegas cientistas clínicos desconhecemos” (Barkley, [2013]2021, p. 26). Desse modo, tenho plena certeza de que o “TDAH continua sendo mal compreendido e controverso nas mentes do público em geral, assim como do sistema educacional” (Barkley, [2013]2021, p. 26).

É preciso ficar atento para o fato de que “cada caso de TDAH é único” (Barkley, [2013]2021, p. 26). Logo, cabe a nós, pais e professores, saber filtrar e compreender o contexto de cada caso, sem generalizações superficiais, para que se possa compreender melhor sobre as potencialidades que podem ser desenvolvidas com os estudantes que têm o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e as suas implicações a partir das abordagens metodológicas dos jogos teatrais elaboradas pela autora norte-americana Viola Spolin [1963]2008.

Ao chegar à turma do 6º ano, em agosto de 2021, encontrei uma sala com 35 estudantes e, desses, apenas duas meninas apresentavam laudos médicos: uma de autismo, que chamarei de Maria (11 anos); e a outra de microcefalia, que chamarei de Sara (11 anos). A estudante com autismo era a única da sala acompanhada por uma professora pedagoga, que a orientava nas atividades propostas pelos professores durante as aulas de todos os componentes curriculares. No entanto, nessa turma havia casos de estudantes que não liam, não compreendiam os textos escritos nos livros nem os textos colocados no quadro. Essa turma era muito agitada e dentre eles se destacavam alguns estudantes dispersos, impulsivos, inquietos, que não conseguiam

terminar as atividades que iniciavam, conversavam muito e levantavam da cadeira o tempo todo, em todas as aulas.

Dentre esses estudantes, destaco João, do qual apresentarei sua trajetória na escola de 2021 a 2024. Ele frequenta a mesma escola desde 2021, no período matutino. Quando de sua entrada na escola, contava com 11 anos. Não apresentou nenhum laudo, mas, de acordo com os estudos sobre Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), mostrava várias características comuns a uma criança com esse transtorno do neurodesenvolvimento. Em 2022, a mãe do estudante João (12 anos), que nesse ano cursava o 7º ano, em conversa com a coordenação da escola, comunicou que estava procurando encaminhamento para o filho no SUS, desde que ele começou a estudar no 1º ano do ensino fundamental 1 – anos iniciais, quando tinha apenas 7 anos, com o intuito de descobrir o motivo de tanta agitação em casa e em sala de aula.

João (14 anos), cursando o 9º ano em 2024, mostrou seu hiperfoco no futebol. Tudo que ele faz, fala, escreve ou desenha está direta ou indiretamente relacionado com o uso da bola, jogadores, placares, enfim, temas que circundam a temática dos jogos esportivos. Algumas vezes, nas aulas, o estudante fazia bolinhas com as folhas do caderno e ficava chutando, de um pé para o outro pé, continuamente; ficava extremamente irritado quando pedido que deixasse de fazer essa ação e se concentrasse nas atividades das aulas. Gostava de ficar o tempo todo em movimento, apenas passava pela cadeira e levantava inúmeras vezes, demonstrando impaciência com a dinâmica em todas as aulas teóricas.

Comecei a observar, nas aulas práticas, que João se mantinha agora mais atento e mais envolvido, apesar de, até mesmo nos grupos, com seus amigos, manter-se inquieto. Importante lembrar que, em virtude da sua agitação, ocorreram constantes discussões com ele e com os outros colegas, pois muitos se queixavam do movimento e da conversa constante dele. Em 2022, tinha um único amigo na sala, colega este que estudou com ele desde o 3º ano, ainda antes do período pandêmico. Devido às inúmeras reclamações dos colegas, aos 13 anos (2023) foi trocado de turma para que pudesse ter uma qualidade melhor de ensino-aprendizagem e com mais aceitação da turma à qual foi direcionado.

Em 2024, João (14 anos) ampliou sua rede de amigos nessa nova turma, e agora pôde contar com um grupo de outros cinco colegas que sempre jogavam juntos, com os quais formava grupos para realizar as atividades escolares. Na verdade, continuava tendo problemas com outros colegas, já que, embora agora tenha feito outros amigos, totalizando cinco – que conversavam sobre temas relacionados aos jogos e jogavam juntos na hora do recreio –, o restante da turma continuava a isolá-lo e a fazer críticas sobre sua agitação. Por inúmeras vezes,

a mãe foi chamada à escola, por diversos motivos, como conversa em excesso em horário inapropriado, falta de materiais escolares, não realização das atividades em sala, cadernos desorganizados e as frequentes discussões entre o estudante e seus colegas.

Nesse caso, fazer trabalhos em grupo sempre foi muito complicado, uma vez que a grande maioria da turma se recusava a sentar junto ou até mesmo a ficar perto de João, que se mantinha muito agitado em sala em praticamente todas as aulas. Apenas os cinco amigos o acolhiam durante as atividades. Sabe-se que “[o] TDAH apresenta expressiva variabilidade quanto a sua etiologia e associações importantes com alterações cerebrais, déficits cognitivos, prejuízos sociais, acadêmicos e ocupacionais decorrentes da desatenção, da hiperatividade e da impulsividade” (Carreiro; Teixeira; Afonso Júnior, 2022, p. 11). É muito perceptível, nesse caso do estudante João (13 anos), um prejuízo social imenso, além do prejuízo escolar, por não ter ainda um tratamento adequado à sua condição do neurodesenvolvimento. Mesmo que a família continuasse empenhada em fechar um diagnóstico com uma equipe multidisciplinar, até este ano (2024) a escola não havia recebido nenhum documento que oficializasse porque o estudante em questão não consegue se concentrar nas atividades propostas em sala de aula.

Nesses anos como professora do João (14 anos), atentei que ele fez amizade com cinco colegas de sala que também gostavam de futebol. Sempre que formavam grupos, João conseguia produzir atividade em sala um pouco mais concentrado, mas ainda com uma agitação visível no balançar da perna, no bater o lápis na mesa ou no olhar que fica fixo na porta e na janela, pois qualquer barulho da sala ou do corredor é suficiente para distraí-lo da atividade proposta. Na maioria das vezes, João não terminava as atividades que começava em sala e levava a atividade para finalizar em sua casa, mas tampouco conseguia retornar à sala de aula com as tarefas realizadas. Seu caderno está praticamente sem atividades finalizadas, exercícios sem respostas, isso em todos os oito componentes curriculares.

Nesses quatro anos em que o conheço, poucas foram as vezes em que consegui uma produção dele, dentre elas, destaco duas. Uma vez pedi o desenho do seu personagem favorito: e ele desenhou, rico em detalhes, um jogador de futebol, em um campo de futebol. Ficou completamente imerso na atividade. Outra vez, propus à turma um jogo, em sala de aula, chamado “jogo da força”²⁴.

Nesse jogo, o grupo busca acertar a palavra escolhida. A cada letra errada, um dos jogadores é responsável por anotar a palavra e desenha uma parte do corpo quando o jogador

²⁴ Jogo este em que se escolhe uma palavra e escreve um espaço para cada letra no quadro e todos da sala, um de cada vez, vão dizendo uma letra do alfabeto até completar a palavra escolhida; quem conseguir saber qual é a palavra vai ao quadro e anota a próxima palavra.

não acerta a letra. O jogo termina quando um dos jogadores acerta a palavra ou com o término do preenchimento das partes corpóreas que estão sendo desenhadas a cada erro. Para começar o jogo, uma base é desenhada no lugar de cada letra, por exemplo, para a palavra “JOGADORES” se escrevem nove traços, por exemplo:

1. JOGADORES- _ _ _ _ _ _ _ _ _

O jogador vai dizendo as letras que pensa fazerem parte da palavra misteriosa. Dessa forma, cada letra que consegue acertar é escrita no espaço correspondente à letra, como pode ser visto no exemplo:

2. JOGADORES - _ O _ A _ O _ E _

Caso a letra não exista na descrição da palavra escolhida, o jogador desenhará uma parte do corpo, iniciando por cabeça, tronco, braços, pernas e assim consecutivamente. O jogo termina quando a palavra é descoberta e, caso o jogador não a descubra, e o boneco tenha todas as suas partes desenhadas, o jogo termina.

João ficou muito feliz porque conseguiu saber qual era a palavra e pôde ir ao quadro: foi extasiante para o estudante, que ficou muito feliz. Naquele momento, ficou claro o ato de pertencimento de João ao grupo, pois, até aquela época, fora uma das poucas vezes que ele participou das atividades coletivas com sua turma. Foi um dos dias em que o vi mais feliz, com sorriso no rosto. Esta afirmação veio da própria fala do estudante, segundo o qual aquela brincadeira foi muito “boa” e perguntou que dia a faríamos de novo. Era o último horário de aula e, quando ela terminou, disse: “Hoje eu gostei da aula”. Identifiquei que, nesse jogo, muitos elementos, como atenção, foco e concentração, foram trabalhados, com o envolvimento de todos os estudantes e, principalmente, de João, que se mostra desinteressado nas outras atividades de escrita, mas se manteve atento e envolvido quando a atividade foi lúdica.

Busquei e pensei em atividades que pudessem auxiliar na concentração dos estudantes que são muito agitados, e não apenas daqueles que têm laudos de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), ou que sugerem ter hiperatividade, mas a todos os estudantes que frequentavam a escola nesses anos em que sou professora de Arte-Teatro da escola.

Uma característica comum a essas crianças/adolescentes é não conseguirem socializar com seus pares, talvez porque sejam “muito desatentas, impulsivas, desinibidas, hiperativas. Elas exigem muito” (Barkley, [2013]2021, p. 35), assim como também apresentam uma “baixa

autoestima, o ar abatido ao arrastar-se porta adentro ao chegar em casa da escola, o desvio de conversas a respeito de como foi o dia na escola” (Barkley, [2013]2021, p. 34). Grande parte dessas crianças/adolescentes costumam mentir aos seus familiares sobre suas frustrações, uma vez que preferem “não ter que admitir o quanto as coisas andam mal, as promessas de tentar se aplicar mais da próxima vez, mas que nunca chegam a se materializar” (Barkley, [2013]2021, p. 34), isso tudo porque o comportamento hiperativo gera incompreensão.

E se pais e professores não sabem como lidar com essas questões, imagine como se sentem essas crianças/adolescentes que receberam a confirmação diagnóstica de TDAH. Por isso a importância de nós, adultos, sermos pais e/ou professores, reconhecer e encaminharmos os estudantes e filhos aos profissionais de saúde, neuropediatras, neuropsicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos.

Compreendi que não seria uma caminhada fácil, mas que era preciso buscar estratégias que pudessem orientar pais e responsáveis nessas questões. Não só encaminhar, mas também saber lidar com situações que envolvem crianças/adolescentes com TDAH. Não se pode delegar funções a grupos específicos; é necessário envolver todos que convivem com essas crianças e adolescentes. Para que uma equipe multidisciplinar possa acompanhar esses estudantes foi preciso buscar informações e orientações aos órgãos competentes da área da educação e da saúde. “Quando os adultos falham em reconhecer e tratar o TDAH na vida da criança, podem deixá-la com uma persistente sensação de fracasso em muitas áreas de atividades importantes” (Barkley, [2013]2021, p. 59). Sabe-se que essa fase da vida dos estudantes não pode ser revivida ou revisitada em outro momento, então buscar um tratamento, logo que apareçam os primeiros sinais, é uma excelente maneira de amenizar futuros prejuízos, às vezes irreversíveis, na vida dos jovens e adolescentes, que perdurarão pela vida adulta e, quando não tratados, têm um impacto ainda maior.

Escrever sobre TDAH é uma forma de desenvolver um movimento que possa surtir resultados positivos na condução dos estudantes diagnosticados com esse transtorno, bem como sinalizar àqueles com um perfil que condiz com essas sintomatologias, mas que não estão enquadrados em nenhum diagnóstico médico. Embora falar sobre transtorno parece ser um modismo, pois, afinal, ser criança é sem dúvida sinônimo de inquietação, desatenção e barulho, estudar as características e acompanhar os malefícios causados na aprendizagem e na convivência é o caminho para estruturar uma condução mais eficaz no tratamento de crianças/adolescentes com TDAH. Compreender essas características e o modo como elas funcionam é uma forma possível que proporcionará não só uma boa convivência, mas potencializará a aprendizagem dentro e fora do espaço escolar.

Estudantes com laudo de TDAH, como Lara (14 anos), quando em situação de tensão costumam gritar, jogar o que têm nas mãos no chão, falar muitos palavrões, sair da sala correndo e depois chorar muito. Logo depois que sai da sala, Lara voltava, pedia desculpas aos colegas e professores e dizia não saber o porquê de ter reagido daquela maneira. Muitas vezes são situações como alguma palavra dita por outro colega, que a feriu, um lápis que caiu no chão, uma água que virou, conversas paralelas, acontecimentos muitas vezes resolvidos pelos outros colegas sem muitos atritos, mas que, para ela, a tiravam completamente da situação estável e a levavam a uma irritabilidade extrema. A depender da situação, era preciso tirá-la da sala rapidamente, pois tendia a avançar no colega, caso fosse uma situação particular com algum outro estudante que tivesse causado essa irritabilidade.

Ela apresenta um comportamento imprevisível e violento. É como se um turbilhão de emoções se aglomerasse naquele instante e expressar-se corporalmente fosse a única forma de eliminar aquela tensão. Em geral, os colegas ficavam assustados e diziam que nem parecia aquela colega, feliz e sorridente, que fez tudo aquilo em sala de aula, com a postura que teve naquele momento de tensão. De maneira geral, ficavam muito assustados com essas crises, e um grande silêncio tomava conta da sala. Nesse caso, como Lara era colega de muitos desses estudantes desde a educação infantil, muitos conseguiam entender por que ela reagia dessa maneira frente a determinadas situações-limite e não a julgavam, mas tentavam ajudá-la com palavras, com abraços, com gestos e afetos. Quando ela, a estudante Lara, saía dessa zona de transtorno, voltava envergonhada pela crise que teve, como se, como os colegas, tampouco entendesse o que aconteceu.

Os colegas de turma que ainda não a conheciam, quando presenciavam uma situação conflitante como essa – em que a colega joga os materiais no chão, grita, fala palavrões ou sai da sala correndo –, ficavam sem entender, porque na maioria das vezes eles não sabiam quem eram os colegas com TDAH ou qualquer outro transtorno do neurodesenvolvimento. Isso porque apenas os estudantes com TEA são conhecidos pela turma, porque possuem cuidadores e, portanto, eles perguntam o porquê de um estudante estar com um cuidador em sala de aula, sem que ele seja professor da turma. Nós, professores, explicamos, então, a condição do estudante em questão.

Os estudantes com TDAH, em sua maioria, pedem para que não seja revelada à turma sua condição, pois se sentem constrangidos e/ou diminuídos com essa situação. Eles têm dificuldade em entender como sua turma reagirá, e esse pedido é respeitado, uma vez que os laudos são documentos de uso exclusivo dos profissionais da educação, professores e

coordenadores que acompanham esses estudantes enquanto eles estiverem na escola, cursando o ensino fundamental.

O professor Barkley ([2013]2021), em seus estudos sobre o termo Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), explica que esse transtorno se dá a partir do desenvolvimento genético ocorrido no cérebro. Ademais, esses fatores podem ser decorrentes de diversos outros fatores, apontados por outros autores, para os quais o TDAH pode acontecer a partir do uso de certas substâncias químicas, como o tabagismo ou o alcoolismo, bem como fatores sociais. Esses casos podem, muitas vezes, apresentar-se em quadros que remetem à falta de paciência, além de comportamentos agressivos, sem autocontrole. Essa situação acomete mais as crianças e os adolescentes, mas não está descartada a hipótese de perdurar pela vida adulta.

Ainda segundo o Dr. Barkley ([2013]2021), no aspecto da visão médica, o TDAH e todos os seus transtornos são definidos a partir dos termos biológicos, guiados pelos tratamentos acompanhados de uma equipe multidisciplinar. O neuropediatra, a partir das características apresentadas pela família, pede uma bateria de exames clínicos, como testes, preenchimento de tabelas, cartões de perguntas e respostas e um laudo psicológico, baseado nos estudos médicos especializados. Essa bateria de exames consiste em descartar qualquer outra hipótese de doenças clínicas, lembrando-se de que os testes e exames são clínicos e não laboratoriais, na maioria das vezes. Após a avaliação, a criança e o adolescente passam por uma avaliação com a neuropsicóloga, que emite um laudo depois de longas sessões, com protocolos de identificação dos sintomas, indicando um diagnóstico que só será fechado pela neuropediatra.

Caso haja indicação de TDAH, começam as terapias com fonoaudiólogas, psicopedagogas e outros programas educacionais, muitas vezes combinados com um tratamento medicamentoso, de modo a contribuir para a formação desses jovens estudantes, “a fim de conhecer melhor seus sintomas e expressões específicas, e, assim, reduzir o impacto desse transtorno e facilitar seu processo de adaptação aos contextos escolares e familiares” (Carreiro; Teixeira; Afonso Júnior, 2022, p. 11).

Nas terapias, busca-se trabalhar a função executiva, que nada mais é que o controle cognitivo e o sistema supervisor atencional. O termo *função executiva* pode parecer estranho à área da educação, mas é extremamente utilizado por neuropediatras e neuropsicólogos, de forma que abrange as maneiras como as crianças e adolescentes vão organizar, controlar e regular suas funções, tarefa nada fácil a um estudante com TDAH. É um termo usado pela psicologia e muito estudado pela neurociência.

Sabe-se que a função executiva é considerada, pelos estudiosos da área, uma importante e complexa área da neurociência, que precisa ser compreendida, de modo a atestar a aprendizagem dos estudantes. Ela concatena diversas funções que se reúnem, enquanto um conjunto de habilidades importantes ao desenvolvimento dos seres humanos. As funções executivas, ou aptidões do cérebro, organizam as habilidades definidas enquanto memória de trabalho, autocontrole e ideação. Segundo Barkley ([2013]2021, p. 114), “[a] principal dessas aptidões mentais executivas é a capacidade de inibir comportamentos, isto é, a capacidade de levar em conta as próprias experiências relevantes do passado”. Essa função é muito importante para que as pessoas com TDAH possam ter um melhor aproveitamento em suas atividades diárias, bem como “prever as possíveis consequências futuras como base nessa visão retrospectiva” (Barkley, [2013]2021, p. 114).

Prever as consequências é uma função fundamental para reduzir as consequências dos problemas que acontecem com aqueles que tem TDAH, uma vez que “pouca persistência nas metas levam às muitas deficiências que encontramos nos domínios escolar, social, ocupacional, mental, de linguagem e emocional” (Barkley, [2013]2021, p. 115). Essa disfunção prejudica muito os estudantes com esse transtorno, pois pessoas “com TDAH não se beneficiam das advertências sobre o que irá acontecer mais tarde. Parecem basear seu comportamento no que está à mão, e não em informações sobre eventos futuros” (Barkley, [2013]2021, p. 115), o que os torna pouco preparados para enfrentar os desafios do futuro.

Um lado positivo, ao menos para algumas pessoas que são pessimistas e extremamente preocupadas, referente à essa disfunção “é que não parecem ser tão restringidos pelo medo do futuro como muitos de nós” (Barkley, [2013]2021, p. 121), suas atitudes despreocupadas e de grande otimismo em seus projetos interessam àqueles que não tem TDAH, mas a verdadeira realidade é que

[e]m razão do déficit neurológico nas aptidões para inibir comportamentos, na autoconsciência e na capacidade de usar a visão retrospectiva e a previsão, as pessoas com TDAH não só não veem o que está à frente delas tão bem quanto as outras, como também não conseguem fazer isso tão bem quanto elas. Em essência, considerá-la responsáveis por seus problemas em prever e planejar o futuro é como julgar um surdo responsável por não ouvir ou uma pessoa por não ver – é ridículo e não serve a nenhum propósito social construtivo (Barkley, [2013]2021, p. 122).

Quando nós, professores, entendemos isso, começamos a compreender o porquê, em sala de aula, repetimos milhares de vezes comandos e regras que não são seguidas pelos estudantes com TDAH, como esperar sua vez, ficar sentado, trazer o caderno, copiar o conteúdo

do quadro, entre tantos outros que não são atendidos, causando fadiga mental em ambos os envolvidos nesse processo, por pedir e não ser atendido.

2.2 CRIANÇAS/ADOLESCENTES COM TDAH NAS AULAS DE ARTE/TEATRO

Então, como lidar com essas crianças/adolescentes que, em grande parte, não têm laudos nem diagnósticos fechados sobre esse transtorno? A dúvida de como lidar e fazer com que o estudante interaja nas aulas surgiu enquanto minha pesquisa caminhava, pautada nas abordagens metodológicas dos jogos teatrais, com os projetos desenvolvidos durante a pesquisa de doutorado.

Quando se convive em um ambiente escolar com crianças com TDAH, percebe-se, nas aulas de forma geral, que esses estudantes possuem características que ficam bem explícitas no desenvolvimento dos jogos, como, por exemplo, um baixo envolvimento nas atividades propostas; dificuldade em interagir com seus pares, reflexo de suas relações com seus familiares, muitas vezes comprometidas; baixo rendimento escolar; comportamentos agressivos e/ou inesperados; esquecem-se rapidamente de suas atribuições dentro e fora dos jogos, tendo de repeti-las inúmeras vezes, o que dificulta a realização de quaisquer tarefas que sejam seu foco no momento.

Em uma manhã, ainda no ano de 2021, fui escalada para aplicar as atividades avaliativas durante uma semana em uma turma de 6º ano no período matutino. Ao distribuir as atividades, notei a inquietude de um estudante, que não conseguia ficar por um só minuto com a atenção voltada para os exercícios que precisavam ser resolvidos em um período de duas horas. Esse estudante era o João (13 anos, em 2024).

Ao ver quase toda a turma concentrada na realização da atividade, reparei num estudante que olhava para a folha, olhava para o colega, colocava o pé na cadeira, virava a folha em várias posições, girava a folha em círculos na mesa. Como nenhuma dessas atividades fazia barulho, eu continuava a observar suas atitudes. Aquelas ações foram me trazendo alguns questionamentos, por exemplo, ao ver aquela situação e não saber como poderia ajudá-lo sem causar euforia na sala, que ainda se mantinha no mais absoluto silêncio. Era possível escutar o barulho do vento que balançava os galhos das árvores, que estavam ao lado da janela da sala de aula. No entanto, depois de se ter passado uns 30 minutos desde o início da atividade avaliativa, alguns colegas perceberam que João não estava atento à realização do exercício; logo, a situação começou a ficar ainda mais embaraçosa. Dispensar da realização da atividade avaliativa não era uma opção, pedir para sair da sala, naquele momento, estava fora de cogitação.

Dessa maneira, percebe-se que, quando um estudante não tem um diagnóstico a autorizar uma prática pedagógica diferenciada, como provas adaptadas, tudo se torna mais difícil tanto para os estudantes quanto para os professores que precisam conduzir essas situações, sem expor o estudante nem causar euforia nos colegas da turma. Ter um laudo dos estudantes com necessidades educativas especiais é um alento a todos os envolvidos e contribui muito para o crescimento pedagógico.

Passado algum tempo dessas ações, fui à mesa do estudante e lhe perguntei: “posso lhe ajudar?” Ele não me olhou, tampouco me respondeu. Seus movimentos com a folha continuavam. Naquele instante, compreendi que ele não tinha afetividade nem confiança suficiente em mim para conseguir expressar em palavras o que sentia, além de um grande tédio demonstrado em seu olhar. Parece-me que, para ele, falar não resolveria a prova e não o tiraria daquela situação.

A essa altura, as regras são sufocantes para todos os envolvidos no processo de aplicação de provas, pois os estudantes, de forma geral, durante as atividades avaliativas, estão tensos e sobrecarregados de atividades pedagógicas de cunho avaliativo que inibem qualquer contato entre professores e estudantes. É uma sobrecarga imposta pelo sistema educacional brasileiro, que entende as atividades avaliativas como um meio eficaz de medir o conhecimento dos estudantes sobre determinado conteúdo, estudado pelos estudantes durante certo bimestre do ano letivo correspondente a cada seriação.

Naquele dia, passados 40 minutos do início da atividade avaliativa, sua prova continuava em branco, já tinha rodado por toda a mesa, seus olhos já tinham percorrido a sala por várias vezes e, em muitas dessas vezes, nossos olhares se encontravam; e ele desviava para que não fosse interpelado com perguntas às quais não desejava responder.

A impressão que tive foi que a vontade daquele estudante, João, era sair correndo, e assim foram todos os outros dias daquela semana de atividades avaliativas a que o estudante compareceu, pois, nos dois últimos dias de avaliação, ele não foi, alegou estar doente, segundo o relato dos responsáveis. Sabe-se que praticamente todas as atividades tiveram poucas questões respondidas, referentes a todos os componentes curriculares que tiveram provas.

Passada essa semana, uma dúvida se instaura em minha mente, como contribuir na formação promovendo mais atenção e concentração naqueles estudantes, e de todos os outros com confirmação diagnóstica de TDAH, que não têm diagnóstico, mas mostram várias características que condizem com os sintomas relacionados ao transtorno. Embora se saiba que a escola está repleta de estudantes com características que sugerem ser de TDAH, preferi a dúvida ao fechar um conceito sobre esse estudante em questão. Depois dessa semana de

atividades avaliativas, minhas observações seguiram cada vez mais atentas a todos os passos do estudante João em minhas aulas.

Comecei a observar como ele se comportava nas aulas de Arte-Teatro, como se envolvia nas atividades com teatro de forma animada, contação de histórias, jogos teatrais, e reparei que sempre que buscava falar com ele, deixando ele expressar o que pensava, dizia não conseguir se concentrar e que não tinha calma para fazer atividades que tivesse que ler ou escrever. Ele preferia o desenho: sempre que eu chegava na sala, recebia dele um desenho, na maioria das vezes de carros ou de jogadores de futebol, seus temas preferidos.

E assim comecei a focar em suas atividades preferidas, para que pudesse participar das atividades em grupo, o que também era uma enorme dificuldade. Devido sua extrema agitação, nenhum ou quase nenhum grupo da sala de aula tinha uma boa convivência com esse estudante, o que causava mais situações estressantes e constrangedoras. Ser resiliente e compreender o estudante causava estranheza à turma: eles esperavam que o estudante fosse retirado da sala sempre que descumprisse algum combinado.

A partir de todos esses fatos recorrentes nessa turma, e em outras turmas com outros casos semelhantes, com estudantes com comportamentos agitados e desatentos, intentei responder a essa questão sobre como lidar com crianças/adolescentes com TDAH. Vejo que essa não é uma questão fechada, com uma resposta simples. Ao longo da pesquisa, busquei respostas em estudos e práticas de acordo com os casos e as dificuldades que foram aparecendo ao longo desta jornada no ambiente escolar.

Antes de pensar nessa possibilidade, a questão que se abre é: por que trazer esse transtorno em específico, o TDAH, para esta pesquisa, já que crianças e adolescentes agitados é algo muito frequente nos espaços escolares e fora deles? Um dos motivos é que essa grande frequência de estudantes agitados e com pouca concentração tem sido preponderante e chamado a minha atenção, desde a recepção até a execução dos jogos teatrais em sala de aula.

Analisar estudantes com confirmação diagnóstica de TDAH faz-se necessário para potencializar todos os aprendizes sem rotulá-los, e sem esquecê-los. É preciso ficar atento a todos os estudantes atendidos pela escola e dar sentido à aprendizagem lúdica pedagógica de todos, sem distinção. Para isso, foi preciso muitas leituras e muitos cursos sobre o que é e como lidar com crianças/adolescentes com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Ainda assim, é um caminho repleto de dúvidas e incertezas para saber quais são as maneiras menos incoerentes para se lidar com esse transtorno.

Entendo que a diferença entre crianças/adolescentes com TDAH e as demais é “uma frequência muito maior e mais severa de manifestação desses comportamentos e os efeitos

negativos muito maiores que elas costumam experimentar em muitas áreas da vida” (Barkley, [2013]2021, p. 59). Esses efeitos são percebidos pela agitação, falta de concentração, falta de foco, brigas constantes com seus pares, irritabilidade, enfim, problemas graves de comportamento. Nas escolas são estudantes que passam várias vezes pela coordenação disciplinar. Os pais são chamados à escola com uma frequência maior do que aqueles estudantes sem confirmação diagnóstica desse transtorno.

Segundo Barkley ([2013]2021), reconhecer as graves consequências geradas pelas pessoas com TDAH fortaleceu os estudos sobre o transtorno e viabilizou a aceleração do processo de reconhecimento sobre o funcionamento interno e suas questões específicas. Assim, “mais de 10 mil artigos científicos e mais de 100 livros-texto foram dedicados ao assunto ” (Barkley, [2013]2021, p. 61).

No Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH),²⁵ um dos problemas frequentes está ligado ao gerenciamento de tempo; assim como os jogos teatrais podem apresentar questões que fazem com que os jogadores possam experimentar a elaboração da prática do tempo e como isso pode se concretizar na vida das pessoas. Dessa forma, compreender como os jogos podem colaborar na construção individual dos estudantes com laudo médico de TDAH é importante para que possam se tornar seres mais autônomos. Os jogos²⁶ ajudam a construir a autoimagem, a imagem social, o entendimento das pessoas, fatores extremamente importantes para todos, considerando que as questões neurológicas são individuais, e cada pessoa tem as suas.

Muitas vezes a sociedade quer generalizar as pessoas com rótulos, determinando que os sintomas, os comportamentos e as respostas de um TDAH são os mesmos, mas esse pensamento é um grande equívoco, pois somos seres humanos diversos e, ao mesmo tempo, únicos, com saberes e comportamentos diferentes. O importante é pesquisar sobre os sintomas e o comportamento das crianças/adolescentes com esse transtorno para, assim, possibilitar condições para que todos que estejam à volta dos estudantes com TDAH possam explorar o potencial de cada um. Importa que os professores, bem como os arte-educadores, possam promover situações comportamentais e simbólicas que forneçam outras situações não oferecidas pela vida.

Dessa forma, busco compreender como lidar com os estudantes com TDAH nas aulas de Arte-Teatro, utilizando jogos teatrais como um procedimento metodológico e um grande aliado nas produções cênicas em sala de aula. Ao trabalhar com os estudantes de escola regular

²⁵ Conversa com o orientador, em 19 de abril de 2023.

²⁶ Conversa com o orientador, em 19 de abril de 2023.

em sala de aula, já se encontra um número bem generoso de entraves, e é evidente que estratégias precisam ser articuladas e seguidas.

Nesta tese, não tenho o intuito de apresentar receitas ou gerar expectativas de que todos os problemas com os estudantes com ou sem TDAH serão solucionados com os jogos teatrais. Embora esse não seja o foco, trago algumas ações desenvolvidas com os estudantes que, durante a pesquisa, entre os anos de 2021 e 2024, e com aquelas turmas do ensino fundamental 2 – anos finais (6º aos 9º anos) – foram possíveis de serem realizadas.

Algumas regras apresentadas nos estudos sobre TDAH do Dr. Barkley ([2013]2021, p. 415) foram utilizadas para ratificar a estrutura das aulas: “mudar o estilo de apresentação do conteúdo e os materiais utilizados nas tarefas”. Na aula sobre os elementos teatrais, busquei novas estratégias para compreender figurinos, cenários, objetos de cena e adereços. Nessa etapa da aprendizagem, depois de textos escritos, vídeos, imagens, desenhos e explicações, tive a oportunidade de criar esses elementos teatrais com massinha de modelar em diversas cores; cada grupo criou sua cena, com cenários e personagens. Nos dias que antecederam essa aula, eles haviam criado suas próprias histórias e naquele dia seria a oportunidade de dar vida a elas, bem como ao texto usando massinhas de modelar.

Depois de construídas as histórias e criados os elementos teatrais, os estudantes, em outro dia de aula, apresentaram suas histórias com o auxílio das suas criações produzidas com massinhas. É possível notar um grande envolvimento dos estudantes na produção com massinhas; poder expressar, na prática, aquilo que estava escrito foi um desafio, mas trouxe muito ânimo aos estudantes. Colocar a mão na massa, literalmente foi uma atividade muito prazerosa. A Arte, seja ela desenhos, dança, música ou teatro, tem esse poder de proporcionar vivências significativas em formatos distintos. Expor o conteúdo de forma significativa para buscar a atenção dos estudantes, trazer essa relação daquilo que ele vê com aquilo que ele imagina ser e que consegue realizar é uma forma de manter o interesse de estudantes com e sem TDAH. Essa abordagem otimiza o tempo de aprendizagem e constitui uma potente forma de aprendizado, respeitando as diferenças de cada estudante.

Essa proposta não trouxe, em seu bojo, um momento competitivo de quem produz mais ou melhores personagens, mas sim o poder de você mesmo produzir aquilo que consegue, com o auxílio dos colegas do grupo, de modo a aprender fazendo, possibilitando trabalhar a criatividade. Depois do cenário e dos personagens prontos, fiz algumas fotografias para registrar o momento de criação dos estudantes. Esse dia foi muito importante, pois todos que estavam na turma se envolveram com a escolha das massinhas, da quantidade, das cores, das formas,

das personagens, dos cenários, das histórias, dos detalhes, enfim, de tudo que envolvia o fazer teatral, naquela manhã, na EMCJVA.

Importante salientar que, quando os estudantes estão trabalhando em pares ou em grupos, eles estão necessariamente estimulando a socialização, pois, ao criar, conversam sobre seus projetos, suas ideias, concordam e discutem sobre o que vão construir, formulam suas próprias teorias. Experimentam e experienciam em um movimento contínuo de tentativa, erros e acertos sobre aquilo que projetam criar. Esse processo de trabalhar em grupo é muito enriquecedor aos movimentos relacionados aos jogos teatrais, como as regras estabelecidas, como a tomada de decisão sobre o que criar, como criar, as cores a serem utilizadas, um misto de possibilidades capazes de ampliar suas capacidades de interação, se comparadas às formas tradicionais, como a permanência em fila, com um estudante atrás do outro. Este formato tradicional muitas vezes deixa o estudante desencorajado a participar das aulas, pois se sente envergonhado de se expor com perguntas ou respostas; porque, nessa posição em fila, ao participar, estará sozinho, exposto à sala toda, que o observará. Claro que muitos desses estudantes já se sentem à vontade para falar e participar das aulas, mas a grande maioria não. Essa atividade realizada com massinha pode ser vista na Figura 3 a seguir.

Figura 3 – Criação de elementos teatrais com massinha de modelar



Fonte: pesquisa de campo, 2024.

Os estudantes com NEE participaram de maneira muito prazerosa. Esse dia foi muito produtivo, pois todos puderam expor sua criatividade e mantiveram-se atentos aos conteúdos apresentados.

2.3 TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE – TDAH: INCLUIR SEM EXCLUIR

Todos os estudantes têm direito a aprender, independentemente de terem ou não alguma deficiência. A escola precisa receber e fornecer um suporte pedagógico aos estudantes para que eles desenvolvam suas habilidades. Quando recebemos um estudante com Necessidades Educativas Especiais (NEE), nós, professores, precisamos nos organizar pedagogicamente e compreender como lidar com eles. Preparar atividades adaptadas deve ir além das atividades impressas, por exemplo, desenhos e pinturas; pois podem ser também atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras. Dar um suporte adequado a esses estudantes é o mínimo que se espera de uma instituição de ensino que realmente se preocupe com a rede de apoio às crianças com NEE. Quanto a nós, professores, devemos nos preocupar em como desenvolver os conteúdos na sala de maneira mais eficaz e com efeitos positivos de inclusão e aprendizagem.

Nessa perspectiva, apenas manter os estudantes em sala de aula não é suficiente. É preciso proporcionar propostas metodológicas que lhes possibilitem se desenvolver de modo eficaz e satisfatório, porque, longe dessa lógica, é incoerente manter estudantes com NEE em um espaço desprovido de atendimentos adequados para seu atendimento individual e coletivo.

Reconheço todas as dificuldades encontradas nos meus anos de docência, e a cada dia está mais desafiador fazer parte da rede de profissionais da educação estaduais e municipais, que tem, a todo momento, seus direitos retirados, com salários desatualizados e ambientes inapropriados para práticas diferenciadas. Antes de continuar nomeando o período desafiador enfrentado por nós, professores, é preciso compreender alguns elementos básicos que permeiam o ambiente e fazem parte da nossa prática, por exemplo, sobre educação, instrução e ensino.

Embora essas três palavras – educação, instrução e ensino – denotem fazer parte de um mesmo pacote para os professores que atuam na escola, elas têm semelhanças e, também, diferenças, que eu considero importante apresentar neste estudo, nesta seção.

Para esta discussão trago o filósofo, escritor e educador José Carlos Libâneo (1990, p. 22) para definir educação, instrução e ensino: “[e]ducação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento unilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas – físicas, morais, intelectuais, estéticas”. Essas atividades correspondem à

relação e à inter-relação na formação das pessoas, e estão intrinsicamente ligadas às questões sociais e às maneiras com que esses traços colaboram para a formação da personalidade social. Essa questão implica diretamente “uma concepção do mundo, ideias, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas pretendidos” (Libâneo, 1990, p. 23).

Utilizando a relação entre instrução e educação, pode-se pensar que esses processos são utilizados para desenvolver a aprendizagem dos estudantes. Dessa maneira, “a instrução, mediante o ensino, tem resultados formativos quando converge para o objetivo educativo, isto é, quando os conhecimentos, habilidades e capacidades propiciados pelo ensino se tornam princípios regulares da ação humana” (Libâneo, 1990, p. 23).

A educação é um processo de inúmeras transformações, com uma gama muito grande de questões que desmotivam e descredibilizam o fazer pedagógico, mas desistir, nesse caso, não é uma escolha. É preciso ser resiliente e encontrar caminhos que fortaleçam a prática docente, sem romantizar a educação, mas com consciência de classe. A nós, professores, cabe saber de todos os problemas da classe e lutar por melhorias junto à comunidade escolar, sem culpabilizar os estudantes com NEE, que também são vítimas desse sistema educativo, mais preocupado com números e resultados do que com o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, adotei instruções capazes de desenvolver a formação dos estudantes, valorizando as individualidades, considerando que, para o autor, “instrução se refere à formação intelectual, formação e desenvolvimento das capacidades cognitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados” (Libâneo, 1990, p. 23). Dar instrução aos estudantes é uma forma de desenvolver o potencial de cada um dos estudantes, enquanto “ensino corresponde a ações, meios e condições para realização da instrução; contém, pois, a instrução” (Libâneo, 1990, p. 23). Dessa forma, o ensino está repleto de instrução, de como se faz, se organiza, se pensa e se desenvolve a aprendizagem.

Uma das primeiras coisas que procurei fazer com os estudantes com TDAH, assim que comecei meus estudos, foi conhecer quem eles são, saber seus gostos, seus medos, suas angústias, saber o que lhes causa felicidade, tristeza, angústia e satisfação. Enfim, procurei saber quem eram os estudantes com os quais trabalharia na escola, durante minha pesquisa de doutorado, na escrita da tese. Como muitos desses estudantes não sabiam escrever, mesmo cursando o 6º ano, optei por coletar dados por meio de desenhos, pinturas e jogos. Nesse sentido, “o objetivo educativo não é um resultado natural e colateral do ensino, devendo-se supor por parte do educador um propósito intencional e explícito de orientar a instrução e o ensino para objetivos educativos” (Libâneo, 1990, p. 23).

De acordo com o documento emitido pela SME de Goiânia, na Educação Especial há três grupos de estudantes: com deficiência física/auditiva/visual/intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e as Altas Habilidades ou Superdotação. Segundo a LDB (art. 59), esse grupo de estudantes tem direito ao Atendimento Educativo Especializado (AEE), ao Programa de Desenvolvimento Individual (PDI), Plano Educacional Individualizado (PEI), currículos, métodos, técnicas, recursos e adaptações. Nesse caso, não há um direcionamento aos estudantes TDAH, porque esse grupo não se encontra classificado como pertencente à inclusão, pois não têm deficiências, e sim déficits de aprendizagem (Brasil, 1996).

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), o TDAH está presente na vida de 3 a 6% da população mundial infantil. Trata-se de um transtorno do neurodesenvolvimento, ou seja, uma condição crônica que exige acompanhamento contínuo e estratégias personalizadas para cada indivíduo.

Uma forma de trabalhar com estudantes com TDAH é criar um ambiente inclusivo na escola, uma vez que estar na escola não significa ser atendido. Nesse caso, cabe ao professor fazer o PDI e o PEI de cada estudante com necessidades educativas especiais. A lei explica que quem deve fazer o PEI é o professor, mas esse profissional pode ser acompanhado pelo coordenador pedagógico.

Muitas vezes, os estudantes com TDAH têm um hiperfoco e esse é outro cuidado que o professor deve ter para usar essa condição a favor do estudante. Para além de conhecer o diagnóstico dos estudantes, por laudos entregues à escola, é preciso descobrir quais as necessidades educativas especiais de cada um, bem como validar essas considerações com a família do educando. Deve-se perceber como alguns aspectos do desenvolvimento funcionam em cada um dos jovens adolescentes atendidos pela escola – função cognitiva, percepção, atenção, memória, linguagem e raciocínio lógico. Dessa maneira, posso “acentuar, entretanto, que o ensino é o principal meio e fator de educação – ainda que não o único – e, por isso, destaca-se como campo principal da instrução e educação. Nesse sentido, quando mencionamos o termo **educação escolar**, referimo-nos a ensino” (Libâneo, 1990, p. 23, grifo do autor).

Para cada um desses três elementos (educação, instrução e ensino), é preciso uma abordagem que desenvolva as habilidades afetadas, como a pouca capacidade de atenção (uma forte característica dos estudantes com TDAH). Essa falta de atenção atinge a falta de memória e compromete o raciocínio dos estudantes. Essa desatenção está intrinsecamente ligada à dificuldade no raciocínio e a como isso reduz a capacidade de aprendizagem.

Um estudante com diagnóstico ou suspeita de TDAH não deve ser tratado como uma criança sem inteligência, porque o transtorno de atenção, a hiperatividade e o hiperfoco não

estão pautados em ter ou não inteligência. Fato é que os estudantes têm inteligências diversificadas e um hiperfoco em coisas que são de seu interesse próprio, que nem sempre vão ao encontro daquilo que o professor está apresentando.

É preciso estar atento aos estudantes com TDAH. Estes muitas vezes se expressam bem e não apresentam dificuldade de comunicar-se, demonstrar o que querem, participam bem das brincadeiras e dos jogos propostos pelos professores. Isso porque eles se concentram em manter o foco naquilo que lhes interessa, como os jogos e as brincadeiras, mas não conseguem se concentrar em atividades rotineiras da sala de aula, que requerem atenção, como leitura, escrita e explicações dadas pelos professores.

Encontrar um ponto que medie essa situação é um processo lento e requer um direcionamento diário de cada um dos envolvidos nesse processo de aprendizagem da escola. Sei que não existe uma receita mágica e compreender como a aprendizagem desses estudantes acontece é uma árdua tarefa para os professores, os quais, na grande maioria das vezes, não receberam capacitação que abranja estudos sobre a inclusão de estudantes com NEE.

Sobre a função motora, na fase da adolescência, que é o meu foco de estudo, os estudantes com TDAH possuem, em sua maioria, um bom desenvolvimento e capacidade motora grossa e fina, além de domínio corporal e lateralidades já bem definidos. Essas capacidades são percebidas nos jogos teatrais desenvolvidos durante a pesquisa, como o espelho, cidade dorme, escravos de Jó, estátua, mímica, jogo das cadeiras, danças e improvisações teatrais.

Nas atividades motoras, desenvolvidas com os jogos teatrais com os estudantes com e sem TDAH, é possível perceber aspectos relacionados ao equilíbrio, à orientação espacial e à coordenação motora, que se encontram em constante desenvolvimento. Para cada um dos estudantes, a depender de sua faixa etária e de sua condição de ser ou não uma pessoa com TDAH, os comportamentos são ora comuns, ora divergentes, em virtude das relações socioafetivas que promovem ou impedem de promover o desenvolvimento de determinadas habilidades motoras.

Sobre a função pessoal social dos estudantes com TDAH, é preciso compreender como essa área emocional afetiva se inter-relaciona com as questões sociais e comunicativas dos estudantes. Alguns estudantes com TDAH se mostram com pouca reciprocidade social, relacionando-se pouco com seus colegas em sala de aula, pois têm dificuldades em esperar sua vez de falar, agir e de participar da atividade, aumentando a dificuldade em interagir com os colegas em sala de aula, que necessariamente não está vinculada ao diagnóstico de TDAH.

Uma maneira de incluir os estudantes com TDAH nas atividades em sala de aula é construir um Programa de Desenvolvimento Individual (PDI) e Plano Educacional Individualizado (PEI) de cada um dos estudantes. Para que esses planos sejam elaborados, é preciso conhecê-los para que se possa categorizar aquilo que precisa ser considerado sobre cada um dos estudantes com TDAH.

E é isso que nós, professores, temos feito em nossas aulas, preparando atividades adaptadas para oito componentes curriculares – Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática – seguindo a orientação da gestão da escola, em consonância com a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME). No desenvolvimento dos estudantes alguns pontos precisam ser pensados, como a função cognitiva, a função motora, a função pessoal e a social. Embora se saiba que os estudantes com TDAH não são considerados público da educação especial, eles têm lei exclusiva para eles – a Lei n.º 14.254, de 30 de novembro de 2021. Um avanço para o atendimento desse público que, por muitos anos, foram desassistidos pela educação brasileira, sem leis próprias, vivendo à sombra de outras inclusões.

Felizmente, dar a oportunidade de um plano individualizado aos estudantes com TDAH de forma precoce foi uma possibilidade de libertá-los para que eles pudessem aprender de forma eficiente com esses programas de desenvolvimento de aprendizagem. Esses planos individualizados vão potencializar a aprendizagem e promover o desenvolvimento desse grupo.

Identificar os gatilhos que desregulam a aprendizagem dos estudantes com TDAH é uma maneira eficiente de promover um ambiente mais acessível, sem tensão e desequilíbrios. Então, como trabalhar a inclusão na prática, saber o que funciona e o que não funciona? O que incluía e o que excluía os estudantes com TDAH de aprender sem traumas? A resposta depende do contexto que ele está vivenciando com seus professores, colegas e familiares.

Os estudantes com TDAH, assim como os que não são, têm formas diferentes de aprender e de interagir com os outros. Não existe um roteiro comportamental único para todos eles, isso é um fato. Na escola onde trabalho, tenho observado o comportamento dos estudantes com laudo, com diagnósticos de TDAH, e tenho percebido que todos eles, meninas e meninos entre 11 e 15 anos, têm posturas diferentes frente a situações de tensão, como avaliações, apresentações de trabalho ou encenações teatrais. Enquanto uns se dispõem a participar com alvite, vigor e tenacidade; outros se apresentam tímidos, fadigados e desencorajados durante eventos que saem de sua rotina escolar.

Dessa forma, posso concluir que um laudo de TDAH de um estudante não garantiria que nós, professores, traçássemos uma única e exclusiva estratégia pedagógica a todos que

possuem essa condição, já que cada caso é único. Devemos, sim, vivenciar e consolidar as abordagens metodológicas que possam atender às neurodiversidades que nos são apresentadas todos os dias em que estamos na escola. É possível compreender que, de qualquer maneira, ser resiliente, atento e afetivo com os estudantes é uma maneira bem eficaz de compreender as diferenças, de colocar-se no lugar do outro, sem comparações e julgamentos.

Os estudantes, quando recebem o laudo de TDAH, recebem, com sua família, uma avalanche de questionamentos: e agora como será? E a escola saberá educar? Como será o processo de aprendizagem e sua relação com o mundo, com o cotidiano? Quais barreiras serão enfrentadas pelos estudantes, pela família e pelos professores? Esses são apenas alguns dos questionamentos. Há estudantes com diagnóstico de TDAH, mas, por uma questão pessoal, seja vergonha, seja privacidade, optam por não comunicar a escola. Dessa forma, os professores ficam sabendo por que, em algum momento, durante a prática pedagógica, o próprio estudante, de maneira sigilosa, confia-lhe essa informação.

As informações dadas informalmente pelos estudantes não entram na estatística da escola, porque não há uma documentação que comprove o fato para anexar ao sistema de informações. O relato de um estudante aconteceu depois que foi realizado o mês da inclusão, no projeto Abril Azul,²⁷ momento que se falou sobre os transtornos de aprendizagem TEA, TDAH e TOD. Vários estudantes me procuraram para dizer que apresentaram algumas características de TDAH quando ainda eram pequenos, e que os pais os levaram a um neuropsicólogo, depois de diversos testes, confirmou-se o diagnóstico de TDAH. Inclusive, um desses estudantes teve uma mudança muito nítida de um ano para o outro: disse-me que está medicando desde que a falta de atenção e a hiperatividade começaram a atrapalhar o seu desenvolvimento na escola e que seus pais foram chamados diversas vezes na coordenação para tratar de assuntos referentes à indisciplina e à falta de realização de atividades durante as aulas.

As pessoas com TDAH são reconhecidas por serem desatentas e hiperativas, mas é preciso saber que não são apenas essas duas situações desafiadoras que encontram. Há muitas outras condições ligadas ao neurodesenvolvimento que podem atrapalhar o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos.

Importante que esses estudantes não sejam rechaçados pelos professores e colegas, mas acolhidos e que recebam o atendimento necessário para ter uma educação com respeito e dignidade. Além de proporcionar atividades adaptadas como caminho de inclusão, deve-se

²⁷ Embora já trabalhássemos sobre o TEA, TDAH, TOD e outros transtornos de aprendizagem, em abril de 2024, fizemos o mês da inclusão, com o Projeto Abril Azul.

propiciar um ambiente de escuta, de fala e de afeto, isso fará com que os estudantes se sintam capazes de ousar, o que promoverá uma aprendizagem eficaz, sem traumas e rejeições.

Quando se recebe um estudante com TDAH na escola, sabe-se que ele, enquanto cidadão, tem o direito de aprender como todos os outros. Nesta seção, apresentei de que forma as atividades como teatro, com abordagens metodológicas a partir dos jogos teatrais, foram desenvolvidas durante a pesquisa de doutorado na escola Municipal José Viana Alves e como elas impactaram os estudantes com e sem TDAH, bem como de que forma essa experiência reverberou na aprendizagem socioafetiva dos envolvidos.

2.4 CONDUÇÕES DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA AOS ESTUDANTES COM TDAH

Essa pesquisa em hipótese alguma sugere uma receita de bolo, ou uma única e exclusiva condução para ser aplicada às aulas de teatro com estudantes com TDAH, no ambiente escolar. Este estudo reflete sobre os possíveis caminhos que podem ser seguidos a partir dos mais de 20 anos de docência com o ensino fundamental anos finais, o que me traz uma bagagem significativa de análise dos pontos positivos e negativos com determinadas atividades no contexto escolar e me auxilia a construir materiais novos nas aulas de Arte-Teatro na Escola Municipal Coronel José Viana Alves.

Diversos “estudos de acompanhamento publicados desde o final da década de 1970 têm contribuído muito para refutar a ideia de que o TDAH é superado por volta dos anos da adolescência” (Barkley, [2013]2021, p. 198). É provável que adolescentes com TDAH que tiveram uma condução apropriada no tratamento desse transtorno, quando ainda eram crianças, apresentem uma melhora significativa. Contudo, “de 70% a 80% das crianças clinicamente diagnosticadas com TDAH continuam a mostrar importantes sintomas e a se qualificarem para o diagnóstico por volta dos 16 anos” (Barkley, [2013]2021, p. 198).

Na fase da adolescência, “25% a 45% dos adolescentes exibem comportamento antissocial ou transtornos de conduta” (Barkley, [2013]2021, p. 198). Esses comportamentos podem ser vistos em estudantes que começam a fumar, a beber, a não focar nos estudos e às vezes acabam reprovando ou abandonando a escola. São esses os “mesmos problemas que tornam esses anos difíceis para indivíduos com TDAH – identidade, ser aceito pelos demais do grupo, encarar o desenvolvimento físico”, uma série de mudanças que alteram toda a rotina dos estudantes e “emergem como uma segunda fonte de exigências e tensões, e como novos domínios nos quais irão se manifestar as deficiências de adolescentes com TDAH” (Barkley, [2013]2021, p. 198-199).

Nesse contexto, propus que se trabalhasse o desenvolvimento das funções executivas, fator preponderante nas dificuldades encontradas pelo TDAH, as quais acarretam um imenso prejuízo, pois, além da tristeza, em casos mais graves a “depressão pode surgir numa minoria de casos, alguns podem mostrar pouco autoconfiança, redução nas expectativas de sucesso futuro e preocupação com a conclusão do ciclo escolar e com a aceitação social” (Barkley, [2013]2021, p. 198).

Nesse sentido, participar das atividades com teatro na escola, em que o estudante pode se ocupar com uma função que deseja ou negociar sua participação no jogo teatral, oportuniza que esses estudantes possam trabalhar algumas funções executivas essenciais ao seu desenvolvimento, como as habilidades cognitivas, capazes de controlar e regular as emoções, as ações e os pensamentos.

Os estudantes com TDAH apresentam importantes dificuldades em sua convivência em sala de aula, falta de motivação, desinteresse e desorganização. Dessa forma, colocá-los para contribuir com as ações da rotina escolar os fazem partícipes do processo de ensino aprendizagem sem que ele seja apenas receptor de informações, mas atuante. O jogo teatral consegue desenvolver nos estudantes essa possibilidade de interagir e, muitas vezes, na atividade, questões relacionadas à emoção podem ser resolvidas e discutidas.

Isso transparece em atitudes positivas e que podem contribuir de forma mais eficaz no desenvolvimento dos estudantes com esse transtorno, que precisam se movimentar, já que muitas vezes ficar parado os deixa entediados. Essa movimentação em sala de aula não deve ser feita sem propósito, tipo “faz o que quiser”, mas ser uma atividade direcionada, que faz com que esses estudantes se sintam capazes de executar uma ação que possa contribuir com a atividade realizada durante um jogo teatral. Isso os envolve no processo e é uma atividade positiva para aqueles com TDAH.

Durante as aulas de teatro na escola, o que parece ser uma atividade como as outras pode ser plenamente associada a um tipo de aprendizado que, para os estudantes, se torna importante na formação e costuma ser socialmente aceito, que são as abordagens metodológicas com os jogos teatrais. O essencial, nessas atividades com jogo teatral, com o TDAH, é que nós, professores, possamos respeitar o tempo dos estudantes, pois a aprendizagem ocorre de maneira diferente entre todas as pessoas. Isso significa que organizar as atividades pedagógicas pode fomentar momentos que prendam mais a atenção de uns estudantes, mas não de outros. É preciso habilidade dos arte-educadores para perceberem esses sinais sutis que ocorrem durante os jogos teatrais. Porque os estudantes aprendem de forma diferente e singular, em alguns momentos é necessário fazer uma pausa

ou até mesmo mudar o jogo teatral, de acordo com o desenvolvimento de cada estudante em relação ao jogo. Compreender a neurodiversidade em sala de aula é um desafio imenso para nós, professores, e conseguir dar segmento aos estudos sobre as possíveis maneiras de conduzir de modo eficaz essas questões é ainda mais desafiador.

Durante a pesquisa, identifiquei que cada estudante aprende de uma forma e dar protagonismo às diferentes formas de aprendizagem é contribuir para o desenvolvimento intelectual e social dos estudantes em sua individualidade. Nesse caso, o jogo teatral como procedimento metodológico pode contribuir com o pleno desenvolvimento das mais diversas habilidades dos estudantes, pois “a essência da improvisação é transformação” (Spolin, [1963]2008, p. 34).

Como o jogo teatral pode ser desenvolvido em sala de aula, vai depender de qual jogo será executado naquele momento, como exercícios de percepção, que vão validar com os estudantes que precisam ampliar sua atenção, pois o “ator de teatro improvisacional deve ouvir seu colega ator e escutar tudo que ele diz, para improvisar a cena” (Spolin, [1963]2008, p. 153).

A própria Spolin ([1963]2008, p. 13), em seu livro *Improvisação para o teatro*, quando fala sobre a transposição do processo de aprendizagem para a vida diária, diz que “[o] mundo fornece o material para o teatro, e o crescimento artístico desenvolve-se par e passo com o nosso reconhecimento e percepção do mundo e de nós mesmos dentro dele”. Importante saber que o desenvolvimento mental ou social dos estudantes está ligado às questões relacionadas às experiências que eles experienciam durante a vida escolar ou familiar.

Para além do desenvolvimento social, existe uma questão que precisa ser pensada, aquilo que Vigotski ([1935], 2021, p. 175) vai chamar de instrução: “qualquer pessoa sabe que o ensino deve ser considerado em certas etapas etárias pelas quais passa a criança em desenvolvimento mental”. Não se pode ensinar, por exemplo, para uma criança menor de três anos, a tabela periódica dos elementos químicos, da mesma forma que “parece ser tarde iniciar o ensino de aritmética a uma criança de 12 anos” (Vigotski, [1935]2021, p. 175).

Embora se saiba que Vigotski ([1935]2021, p. 176) defendia que o aprendizado ocorresse pela interação social, e que o seu desenvolvimento acontece pela relação dele com o mundo onde vive, também se sabe que por uma “enorme experiência pedagógica, por simples observações empíricas e por uma série de investigações, sabe-se que o desenvolvimento mental e o curso de ensino estão intimamente ligados entre si e devem ser conciliados”.

Dessa maneira, é de extrema importância trazer a teoria histórico-cultural de Vigotski para embasar esta pesquisa. Para esse autor, de acordo com os estudos de seus livros sobre a

psicologia, a educação e o desenvolvimento, é possível compreender que em lugares onde há uma desigualdade social muito grande, essas questões influenciam a aprendizagem dos estudantes, por isso a importância em estudar e compreender como os estudantes se relacionam com o mundo.

Nessa perspectiva, lembro que envolver os estudantes com TDAH no processo de ensino e aprendizagem a fim de obterem sucesso escolar, colabora com a manutenção e a constância de comportamentos sociais e afetivos que são pontos fundantes para uma educação qualitativa segura e eficaz.

Considerando que o teatro é uma atividade de cunho social, trazer Vigotski para a pesquisa foi essencial para compreender o desenvolvimento dos estudantes com TDAH com as abordagens metodológicas dos jogos teatrais, considerando a resolução de problemas, a percepção, o processamento das informações e a maneira como os estudantes tomam decisão. Todos esses quesitos são habilidades importantes ao desenvolvimento dos estudantes, sendo uma forma de interagir e não apenas de assistir o que se passa.

3 RELAÇÕES ENTRE O SÍMBOLO E O JOGO

Antes de representar o que faz, o homem faz, antes de compreender o que faz, o homem aprender a fazer com êxito, de maneira que funcione bem. A formação do símbolo se apoia na construção da realidade. Esse justamente é o objetivo que a inteligência sensório-motora busca, o êxito das ações na organização do Real.

(Oliveira, 1992, p. 33)

Quando os estudantes, nas atividades com os jogos teatrais, se veem rodeados por uma situação-problema, eles buscam construir uma nova realidade e, para que isso aconteça, uma das primeiras ações tomadas por eles é buscar separar o imaginário do real. Essa ação, de certa forma, é uma maneira possível que os estudantes encontram para separar o real e o não real e dar uma significação simbólica ao acontecimento cênico. Nesse sentido, parece-nos pertinente dizer que, segundo os estudos de Piaget ([1945]1978, p. 14), o “estudo da função simbólica nos parece dever abranger todas as formas iniciais de representação, da imitação e do símbolo lúdico e onírico”, nesse sentido em tornar presente o que está ausente, em um ato de representação, que é possível compreender de acordo com os estudos de Piaget ([1945]1978), como o jogo simbólico. Mas ainda assim é preciso considerar uma gama de fatores que permeiam o universo infantojuvenil, em que crianças e adolescentes precisam de um ambiente propício ao seu desenvolvimento com jogos e brincadeiras. Todos podem jogar e brincar dentro e fora da escola.

Na EMCJVA, observei o comportamento dos estudantes e como eles se relacionavam com seus pares, com as brincadeiras, com os jogos e tudo que estava à sua volta, quando estão no recreio. Percebi que os estudantes das turmas do ensino fundamental 2 – anos finais (6º ao 9º ano) formam pequenos grupos de jogos e brincadeiras, durante o recreio ou durante as aulas. Os grupos estão divididos, de maneira geral, em cinco grandes grupos: o primeiro grupo é do futebol, composto maioritariamente por meninos adolescentes, dos 9º anos, que se revezavam entre eles mesmos, sem dar chance aos estudantes das outras turmas; um segundo grupo, de meninas, que dançavam as músicas colocadas no recreio; o terceiro grupo, que brincava de pega-pega, correndo o tempo todo, em geral, os estudantes menores, dos 6º anos, menores em estatura e idade; o quarto grupo ficava sentado nos bancos espalhados pela escola, conversando e observando tudo o que acontecia à volta, na grande maioria estudantes tímidos, que não se envolviam nas atividades em grupo; um quinto grupo era itinerante, andava pela escola o tempo todo, em grupos menores, com seus amigos de sala e/ou outros que eram de suas afinidades,

estudantes bem ativos, extrovertidos, de forma geral tinham muitos amigos na escola e percorriam vários grupos. Era possível que entre esses grupos houvesse outras subdivisões.

O motivo de apresentar esses grupos é para que se possa pensar como os estudantes se organizam nas brincadeiras não dirigidas por um professor. Sabe-se que: “[o] modo de brincar simbólico vem a ser uma manifestação da estrutura mental representativa” (Oliveira, 1992, p. 52). Segundo Piaget ([1945]1978, p. 115), em seu livro *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho – figura e representação*, o jogo é uma forma simbólica, também percebida na brincadeira dos estudantes que estão no recreio, brincando e exercitando seus afazeres sociais, criando e recriando situações de vivência e experiência, pois, para o autor, o estudante “[...] representa simbolicamente, este último pelo primeiro e satisfaz-se com uma ficção, pois o vínculo entre o significante e o significado permanece inteiramente subjetivo” (Piaget, [1945]1978, p. 146).

No Dicionário de Teatro, Patrice Pavis ([1996]2011, p. 338) escreve, a partir do pensamento francês, que representação teatral significa a: “[i]deia de uma representação de uma coisa que já existe, por tanto (principalmente sob forma textual e como objeto dos ensaios), antes de se encarnar em cena”. Dessa forma, é possível compreender que: “[r]epresentar, porém, é também tornar presente no instante da apresentação cênica o que existia outrora num texto ou numa tradição teatral. Esses dois critérios – repetição de um dado prévio e criação temporal do acontecimento cênico – estão com efeito, na base de toda a encenação” (Pavis, [1996]2011, p. 338).

Pode-se pensar, nesse sentido, que a maneira como uma criança brinca com seus pares poderá se apresentar como uma manifestação das condições em que a criança vive. Dessa forma, posso também concluir que “[o] símbolo fornece à criança os meios de assimilar a realidade aos seus desejos e interesses, ou seja, lhe dá condições de lidar com a realidade efetiva e afetivamente e de estruturá-la cognitivamente a nível imagético” (Oliveira, 1992, p. 52).

Na fase que estudei nesse momento, a do ensino fundamental dos anos finais, no caso, os estudantes que, em 2023, estavam nos 8º anos, e que, em 2024, cursaram os 9º anos, notei que quanto mais eles avançavam em idade e seriação, mais propriedade em conseguir comunicar corporalmente tudo aquilo que desejavam se torna mais evidente. Verifiquei que, quando os estudantes se sentiam seguros dentro das atividades propostas, começavam, durante o desenvolvimento, a construir seus próprios jogos.

O jogo de regras ou jogo simbólico está presente nas brincadeiras criadas pelos estudantes: quando eles se apropriam dos símbolos que criam, recriam suas próprias regras. Os estudantes estão contemplando momentos de ludicidade, que se intercalam aos momentos de

regras presentes nos jogos teatrais. O jogo teatral pode ser ofertado a qualquer idade, seja criança ou adolescente; e a forma como será trabalhado não está pautada na idade, mas no envolvimento que os estudantes terão com os jogos quando estiverem jogando.

Algo importante a se dizer é que o mesmo jogo teatral pode notabilizar grupos com energias diferentes e causar movimentos distintos em cada grupo em que os jogos são jogados. Considerando que este estudo não é quantitativo, não me deterei em quantificar os jogos preferidos de cada turma, mas posso precisar que os gostos variam muito pela dinâmica da turma, e não pela idade a que eles pertencem. Assim sendo, turmas mais agitadas preferem jogos mais ativos, sendo eles pega-pega, bandeirinha, pula corda e outros; turmas mais calmas se identificam com jogos mais voltados à concentração, como espelho, estátua, memória, quebra-cabeça, forca, adedonha (ou Stop), cidade dorme, jogos de tabuleiro, cartas, dominó, xadrez e outros. Essa não é uma regra, é uma observação de que poderá haver mudanças em outras turmas, pois se sabe que cada dia é diferente e os estudantes mudam constantemente seus focos de atenção.

Nas primeiras aulas, às 7 horas da manhã, é bom que se saiba que eles estão sonolentos e, conseqüentemente, mais calmos e pouco envolvidos com as atividades propostas em sala de aula. Se a atividade for algo que traga mais calma, eles se tornam apáticos e desinteressados. É preciso buscar o equilíbrio entre as atividades e as turmas, entre os jogos que serão desenvolvidos naquele dia e naquela aula. De um modo peculiar, procuro levar a oferta de vários jogos teatrais ou tradicionais e ver qual envolverá mais a turma. Logo que percebo que um jogo não está surtindo o efeito esperado, proponho a troca.

É preciso ter uma boa percepção desses momentos em que os estudantes estão jogando, já que, às vezes, esses estágios de desinteresse são sutis. É possível que um mesmo jogo funcione para um grupo de estudantes e não seja acolhido por outro grupo. São envolvimento diferentes, pois são interesses diferentes; contudo, ofertar jogos distintos é uma excelente oportunidade de os adolescentes experienciarem algo novo. Isso com certeza trará vários benefícios à sua construção lúdica, social e afetiva.

Na grande maioria das vezes, verifiquei que o brinquedo e a brincadeira perdiam seu papel de destaque na escola, cuja função era desviada, ou seja, os professores muitas vezes ludibriam seus estudantes, utilizando os brinquedos como objeto de cunho estritamente pedagógico ou funcionalista, sem considerar aquilo que o brinquedo tem em sua essência, que é o explorar do desenvolvimento da função simbólica, do lúdico, do brincar. Uma vez que se muda a função simbólica – ou seja, o brincar não gera um ato de aprender e o brinquedo fica submetido aos desígnios de fórmulas da aprendizagem –, o brinquedo perde sua essência de

abertura a novas possibilidades de conhecimento, pessoal e cultural. O jogo escolhido deve ser bom a todos que jogam, e não exclusivamente a quem escolhe o jogo que será jogado. Nós, professores, devemos ser parceiros de jogo junto aos estudantes jogadores.

Viola Spolin ([1986]2010, p. 29) descreve, em seu livro *Jogos teatrais na sala de aula*, que “[...] jogo é um conjunto de regras que o jogador aceita compartilhar”. E explica: “[...] as regras não restringem o jogador, elas fazem com que o jogador permaneça no jogo. Atuar é fazer” (Spolin, [1986]2010, p. 29). As regras do jogo são, então, os enquadramentos estruturais para estabelecer uma prática improvisacional em ato, que permita o desenvolvimento infinito do indivíduo frente aos problemas cotidianos do jogar, como aqueles que aparecem na própria vida.

Dessa maneira, a relação estabelecida entre o símbolo e o jogo está centrada na possibilidade que a criança e o adolescente têm de experienciar outras formas de viver, de sentir e de vivenciar situações repletas de conteúdos novos, sem que tenha que mudar quem ela é, e o que ela deseja ser. Afinal,

[a] brincadeira simbólica dá à criança a possibilidade de ir até o outro, experimentar ser como se fosse e voltar a si mesma. Esse caminho pré reversível simbolicamente é tanto formador da reversibilidade operatória formal, aspecto lógico da estruturação mental, como formador da identidade pessoal, sob o aspecto estrutural biológico, orgânico, histórico e pessoal (Oliveira, 1992, p. 55).

Nessa perspectiva, jogo e símbolo se unem para que se possa fornecer às crianças e aos adolescentes maneiras de criar, de jogar, de vivenciar e de experienciar novas possibilidades, que contribuirão em sua formação social e afetiva. Esse sistema de símbolo e do jogo é algo complexo ao desenvolvimento dos seres humanos, segundo os estudos de Jean Piaget ([1945]1978). Até hoje permanece como um tema bem atual, nos espaços escolares e fora deles, pois os estudantes se dispõem a jogar e “[é] esse ir até a situação vivida pelo outro, projetando-se nele, ou introjetando-o em si mesmo, assim como esse ir até a fantasia e voltar à realidade, que dão vida a flexibilidade cada vez maiores” (Oliveira, 1992, p. 55).

Por exemplo, uma bola: você, quando dá uma bola a uma criança, não precisa explicar como se brinca, ou qual é a função desse brinquedo; a criança, ao entrar em contato com a bola, vislumbra-se em uma vasta gama de possibilidades, como tocar, bater, puxar, empurrar, rodar, rolar, pegar, soltar, chutar e até mesmo jogar, entre tantas outras possibilidades com as quais o lugar e os parceiros de jogo vão proporcionar. Nesse momento, é preciso que o professor a conduzir a atividade proporcione esses momentos, e é esse proporcionar que poderá fazer com

que o jogo com a bola possa ser trabalhado, com a possibilidade de trazer para a situação de aula o jogo teatral e/ou o jogo de regras.

Isso faz com que o estudante, ao jogar, possa refletir sobre quais personagens, lugares e ações surgiram quando estavam jogando, no processo de jogar, sem que o professor limite a criação do estudante por aquilo que ele entende como conhecimento. No entanto, é preciso fazer com que esse jogo com bola possa ampliar e refletir sobre o que acontece infinitamente com o estudante e a bola. Bola ou tecido, ou bastão, uma garrafa de plástico, um objeto de fácil acesso aos estudantes, que possa ser escolhido pelos professores ou pelos estudantes.

Nesse sentido, é preciso pensar nas funções da representação, em que o “[t]eatro não representa algo preexistente, que teria existência autônoma (o texto) e que se apresentaria ‘uma segunda vez’ nos palcos” (Pavis, [1996]2011, p. 339). Na verdade, é possível compreender que “tomar a cena como acontecimento único, construção que remete a si mesma (este signo poético) e que não imita o mundo das ideias” (Pavis, [1996]2011, p. 339). Dessa maneira, “[a] representação só existe no presente comum ao ator, ao espaço cênico e ao expectador” (Pavis, [1996]2011, p. 339).

Dar sentido àquilo que não existe, como acontece com o simbólico, está análogo ao que significa dizer que “[r]epresentar, é também tornar temporal e auditivamente presente o que não estava; é apelar ao tempo de enunciação para mostrar algo, ou seja, insistir na dimensão temporal do teatro” (Pavis, [1996]2011, p. 339-340). Logo, pode-se concluir que a “representação, não é, portanto, ou não exclusivamente, o espetáculo; é tornar o presente a ausência, apresentá-la novamente à nossa memória, aos nossos ouvidos, à nossa temporalidade (e não somente aos nossos olhos)” (Pavis, [1996]2011, p. 340).

Pensar sobre os princípios metodológicos dos jogos simbólicos é uma forma de compreender como esses princípios podem contribuir nas construções educativas que ocorrem na escola e como o desenvolvimento do representar em ação e o representar em pensamento pode desenvolver as percepções intuitivas dos estudantes.

Dessa maneira, ressignificar seria a apropriação dos estudantes de conseguir internalizar o símbolo, de maneira que possa criar uma representação significativa e cognitiva. Isso pode ser considerado uma função simbólica. Na perspectiva piagetiana, de acordo com os estudos do professor, psicólogo e autor Hans G. Furth (1920-1999), em seu livro *Piaget na sala de aula* ([1972]1997, p. 231), é possível compreender que “[a] função simbólica é a capacidade de se construir ou produzir um símbolo para representar aquilo que se conhece, mas que não está presente”. Essa capacidade de desenvolver e ressignificar a realidade faz com que a construção

simbólica possibilite uma relação entre símbolo e jogo dentro e fora do ambiente escolar, no ensino de teatro, em uma intrínseca relação.

Piaget, ao se debruçar sobre o entendimento da função simbólica, o define de forma mais circunscrita, chamando-a de “[...] pensamento intuitivo ou representativo” (Piaget, [1945]1978, p. 9), de modo que “representação imaginada conserva a sua vida própria” (Piaget, [1945]1978, p. 9),

Piaget afirma que o jogo simbólico pressupõe o desenvolvimento do que chama de pensamento representativo imaginado “ou intuitivo” (Piaget [1945]1978, p. 14), ao considerar a própria função simbólica “[...] como mecanismo comum aos diferentes sistemas de representações, cuja existência prévia é necessária para tornar possíveis as interações do pensamento entre indivíduos” (Piaget [1945]1978, p. 14). Assim sendo “[...] a representação (ou intuição) confunde-se com o pensamento, isto é, com toda a inteligência que já não se apoia simplesmente nas percepções e movimentos (inteligência motora) e sim num sistema de conceitos ou esquemas mentais” (Piaget [1945]1978, p. 87).

3.1 CRIAÇÃO E RECRIAÇÃO DAS REGRAS DO JOGO

No jogo teatral, o estudante em idade escolar interage com seus pares, utilizando a capacidade de simbolizar aquilo que deseja para ser compreendido durante o jogo. Essa capacidade pode ser entendida como o desenvolvimento da função simbólica. Isso acontece porque tanto a criança quanto o adolescente conseguem estabelecer a relação entre o significado e o significante, mesmo que não seja de maneira reflexiva, mas estabelecido pela capacidade que o ser humano tem em representar. Representar não é uma área exclusiva somente do teatro, todas as pessoas podem representar, tornar o presente vivo no aqui e no agora, inclusive estudantes no contexto escolar.

Compreende-se de que forma o crescimento mental dos jovens se desenvolve se pensar que as fases das crianças são importantes, mas não se pode desconsiderar o meio social. O crescimento intelectual e físico não está dissociado do crescimento e de suas relações com o social. Nos mais de 60 anos de pesquisa, Piaget e Inhelder ([1968]1973, p. 7) esclarecem, em seus estudos, que “o crescimento mental não se pode dissociar do crescimento físico”.

Essa afirmação de Piaget não está pautada no discurso de que a mudança de fase está próxima às datas de aniversário, mas sim a um conjunto de questões que permitem associar as realizações das crianças e considerar cada fase do desenvolvimento e sua importância. Evidente

que crianças mais estimuladas socialmente terão consideravelmente uma evolução mais significativa, em um prazo de tempo inferior àquela que tem certa escassez de estímulos.

Pode-se refletir como os símbolos, enquanto representações, atuam no universo dos adolescentes. Se nessa fase os jovens estão passando pela etapa do jogo de regras, segundo a teoria de Piaget, há de se entender e se buscar compreender como os símbolos permeiam o seu universo. Se, por um lado, as crianças dos 2 até os 7 anos aproximadamente estão na fase em que os jogos de símbolos são o auge da construção simbólica, como o uso de objetos que podem ser transformados em outros objetos, com outros significados, sem perder seu sentido: crianças, por exemplo, transformam rodos em cavalos ou rodas em volantes de carro. Logo, elas, que vivem nesse universo, conseguem compreender o real sentido do que é realidade e do que é criação simbólica. Conseguem perfeitamente voltar aos objetos reais e ir aos imaginários, a depender de suas necessidades para a brincadeira no momento. Ademais, conseguem expressar seus conceitos, mesmo que lhes pareçam involuntários.

A questão a ser discutida nesta seção é como os estudantes adolescentes, com e sem TDAH, que cursam o ensino fundamental 2 – anos finais (6º ao 9º ano), objeto desta pesquisa, conseguem ter seus anseios atendidos, quando o que está em voga é a ação, a criação e a recriação de símbolos em seu universo da pré-adolescência, no contexto escolar. Essa faixa etária está compreendida, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), entre os 10 e os 14 anos – pré-adolescência – e dos 15 aos 19 anos – adolescência. Considerando que analisei os estudantes que cursam os anos finais do ensino fundamental, a maioria deles tem idade entre 11 anos e 14 anos, alguns com 15 anos, ou seja, pré-adolescentes, considerados por outros estudantes, os maiores, como crianças.

Nessa fase, os estudantes já se sentem à vontade para compreender as regras acordadas em sala de aula e pelos jogos, embora nem todos tenham maturidade para segui-las durante as atividades desenvolvidas na escola. Ainda que nessa fase os estudantes já vivenciem os jogos de regras, eles ainda não abandonaram totalmente os jogos de exercícios, que permanecem por toda a vida, segundo Piaget ([1945]1978) e os jogos simbólicos. Importante dizer que Jean Piaget ([1945]1978), em seus estudos e pesquisas sobre jogos, os classificou em diferentes categorias e descreveu sua evolução, a saber: Jogo de exercício (dos primeiros meses até a vida adulta), Jogo simbólico (entre os 2 e 7 anos) e o Jogo de regra (7 anos até a vida adulta).

Para Jean Piaget, os **jogos de exercício** (dos primeiros meses até a vida adulta) envolvem a repetição de sequências já estabelecidas de ações e manipulações, não com propósitos práticos ou instrumentais, mas por mero prazer derivado da realização de atividades motoras, como, por exemplo, soltar, colocar a mão na boca, tocar, bater, levantar, abaixar o

próprio corpo, assim como pegar alguns objetos que estejam por perto. Nesses jogos de exercícios, o bebê mostra sentir imenso prazer em realizar repetidamente esses movimentos e esse prazer lhe permite treinar e, conseqüentemente, desenvolver alguns aspectos de seu comportamento. Dessa maneira Piaget considera em seus estudos que:

Se os jogos de exercício são os primeiros a aparecer, também são os menos estáveis, porque vicariantes: surgem a cada nova aquisição e desaparecem após saturação. Ora, como as aquisições verdadeiramente novas são cada vez menos numerosas com o desenvolvimento da criança, os jogos de exercício simples, após um período de apogeu durante os primeiros anos, diminuem (absoluta e relativamente) de importância com a idade (Piaget, [1945]1978, p. 185).

Isso provavelmente se refletirá na fase adulta de maneira sutil, ao realizar atividades de treinamentos, em academias, esportes e outras atividades em que a repetição seja importante. Piaget ([1945]1978, p. 150) divide os jogos de exercício em duas categorias: a) Jogos de exercício simples – que conservam puramente atividades sensório-motoras como pegar, correr, pular e jogar bola, que consistem em movimentos pelo movimento, em manipulação pela manipulação; b) Jogos de exercício que envolvem o próprio pensamento – fazer perguntas só por perguntar ou pelo prazer de combinar as palavras e os conceitos. É um jogo que envolve o pensamento, a inteligência refletida.

Para Jean Piaget ([1945]1978), o **jogo simbólico** (entre os 2 e 7 anos) é a forma mais pura do pensamento egocêntrico, que consiste em centralizar o conhecimento na perspectiva do sujeito, dominado pela perspectiva do real centrado sobre um aspecto cognitivo. Durante o período em que a criança brinca, ela retrata cenas do seu cotidiano, vividas por ela em outras situações, agora revividas ludicamente através do jogo simbólico, ou jogo de ficção. Ainda que no jogo simbólico haja o predomínio de um mundo imitativo, a atividade psicomotora cumpre a função de guardar a criança à realidade. Esse é um processo de socialização que perpassa o mundo da criança e é um composto entre a realidade e a brincadeira, pois:

Enfim, com a socialização da criança, o jogo adota regras ou adapta cada vez mais a imaginação simbólica aos dados da realidade, sob a forma de construções ainda espontâneas, mas imitando o real; sob essas duas formas, o símbolo de assimilação individual cede assim o passo, quer à regra coletiva, quer ao símbolo representativo ou objetivo, quer aos dois reunidos (Piaget, [1945]1978, p. 116).

A criança que brinca que a tampa de uma panela é um volante de carro, e com ela anda por vários lugares, “[...] representa simbolicamente, este último pelo primeiro e satisfaz-se com uma ficção, pois o vínculo entre o significante e o significado permanece inteiramente

subjetivo” (Piaget, [1945]1978, p. 146). Pode-se tomar como exemplo, aqui, quando uma criança brinca que come pedacinhos flores ou folhas, e que qualifica como um saboroso banquete, “[...] temos além do esboço sensório motor da ação jantar, uma evocação simbólica caracterizando uma estrutura diferente da imagem representativa adaptada, porque ela procede por assimilação” (Piaget, [1945]1978, p. 144). Nesse momento, nota-se que:

Ao invés do jogo de exercício, que não supõe o pensamento nem qualquer estrutura representativa especificamente lúdica, o símbolo implica a representação de um objeto ausente, visto ser comparação entre um elemento dado e um elemento imaginado, e uma representação fictícia (Piaget, [1945]1978, p. 146).

Isso ocorre, principalmente, nas atividades teatrais no contexto escolar, quando eles imitam personagens que conhecem em filmes e séries que assistem, seja imitando seus colegas, seja com sons ou com gestos. É possível perceber que, à medida que as crianças vão crescendo, na fase da adolescência vão reelaborando novos conhecimentos sobre os **jogos de regras** (dos 7 anos até a vida adulta) e, assim, novas atitudes diante das questões que se apresentam vão sendo elaboradas, pois, como escreve Piaget ([1945]1978, p. 187),

[s]omente os jogos de regras escapam a essa lei de involução e desenvolvem-se (em número relativo e mesmo absoluto) com a idade. São quase os únicos que subsistem no adulto. Ora estando esses jogos socializados e disciplinados, precisamente em virtude da regra, poder-se-á indagar se não serão as mesmas causas que explicam, simultaneamente, tanto o declínio do jogo infantil nas suas formas específicas de exercício e, depois, principalmente, de símbolo fictício, como o desenvolvimento dos jogos de regras, na medida em que são essencialmente sociais.

Percebi, nas produções com os estudantes do Ensino Fundamental 2, anos finais, que eles continuavam muito agitados e apresentavam características comuns a essa idade, como irritabilidade, sonolência, mas ainda continuavam com vontade de participar das atividades propostas em sala de aula. Embora esses estudantes ainda brinquem com jogos tradicionais, como pega-pega durante o recreio, essas brincadeiras não eram praticadas pelos estudantes maiores, que se mantinham andando pela escola ou parados conversando com seus pares.

O comportamento dos estudantes dos 6º e 7º anos se diferia dos outros anos, pois, em sua maioria, eles não faziam parte dos grupos dos anos anteriores, do ensino fundamental 1, anos iniciais (do 1º ao 5º ano), que corriam o tempo todo e eram muito agitados, tampouco apresentavam o extremo desânimo dos adolescentes dos 9º anos, por exemplo. Foi possível ver, nessa fase, resquícios de jogo simbólico, que pode ser invocado todo o tempo que for requisitado, sem que isso lhe traga prejuízos. Nessa fase, os estudantes caminham rumo à fase da adolescência, e aproveitam tudo que a fase da pré-adolescência tem a oferecer.

De todas as turmas que trabalham com o componente curricular Arte-Teatro, na EMCJVA, os 7º anos de 2023, que, em 2024, são os 8º anos, são os que mais produzem e abraçam todas as ideias propostas, embora essa adesão não seja 100%, é uma porcentagem bem grande se comparada aos anos finais, das turmas dos 9º anos. Isso já era indicado nos estudos de Jean Piaget, em que ele afirma que: “[...] declínio evidente do simbolismo, em proveito quer dos jogos de regras, quer das construções simbólicas cada vez menos deformantes e cada vez mais próximas do trabalho seguido e adaptado” (Piaget, [1945]1978, p. 180).

Isso ocorre também porque os estudantes dos anos finais (6º ao 9º ano) têm uma extensa rotina, que precisa ser cumprida, com uma imensa carga horária de atividades avaliativas exteriores da escola, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Sistema de Avaliação Educacional do Município de Goiânia (SaeGyn) e o próprio Exame Bimestral do Ensino Fundamental (Ebef), que, mesmo que seja da SME de Goiânia, é uma prova não elaborada pelos professores da escola. Dessa maneira, adolescentes que já não mais estão no apogeu do jogo simbólico, e agora percorrem os jogos de regras que perdurarão pela vida adulta, precisam ser estimulados a criar cenas teatrais, capazes de desenvolver funções simbólicas, extremamente importantes e necessárias à formação dos seres humanos, independentemente se são ou serão atores na vida adulta. Importa, na verdade, as possibilidades promovidas pelos jogos simbólicos durante a realização dos jogos teatrais.

Uma forma possível de trabalhar com a criação cênica é porque nessa fase os adolescentes ampliam seus repertórios de conhecimento e a capacidade em conhecer novos saberes. Isso, de certa forma, potencializa a aprendizagem em vários campos do saber e, neste estudo, pode ser visto e compreendido a partir da metodologia dos jogos teatrais utilizados para compreender as possíveis relações estabelecidas entre o símbolo e o brinquedo.

4 TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE: RELAÇÕES E IMPLICAÇÕES COM OS JOGOS TEATRAIS

A partir das ações ludopedagógicas no espaço escolar, com jogos teatrais, busco evidenciar como essa prática com os estudantes matriculados nas turmas dos 6º aos 9º anos, da Escola Municipal Coronel José Viana Alves, poderiam potencializar uma abordagem significativa de aprendizagem aos adolescentes com e sem déficit de aprendizagem. Nesta seção, reflito sobre como os jogos, sejam eles teatrais, elaborados por Viola Spolin [1963]2008, simbólicos, elaborados por Jean Piaget (1896-1980), ou tradicionais, trazidos pelos próprios estudantes, podem apresentar um suporte ao desenvolvimento sociocognitivo dos estudantes com e sem TDAH.

Ao longo desta seção, apresento uma discussão sobre a maneira que o jogo, no contexto escolar, desenvolve a autonomia e a criticidade dos estudantes. Outro ponto muito importante a ser desenvolvido aqui serão os projetos realizados durante esta pesquisa, com as abordagens metodológicas, por meio dos jogos teatrais utilizados na contação de história, no projeto teatro de formas animadas e no projeto da construção da literatura dramática. São enredos que atravessam esta pesquisa, gerando reflexão sobre as potencialidades que podem ser desenvolvidas pelas abordagens metodológicas dos jogos teatrais apresentados pela autora norte-americana Viola Spolin [1963]2008.

Esta seção descreve e analisa como os jogos teatrais foram trabalhados no contexto escolar, de maneira geral, nas turmas do Ensino Fundamental 2, anos finais (6º aos 9º anos), na Escola Municipal Coronel José Viana Alves. Trago, ainda, as reflexões do historiador Johan Huizinga sobre o papel do jogo na cultura, pois “jogo ultrapassa a esfera da vida humana” (Huizinga, [1938]2007, p. 6). Dessa maneira, Huizinga busca destacar que o jogo exerce uma função muito importante na capacidade de desenvolvimento dos seres humanos, vai além da realidade em que vivemos. É possível compreender que, a partir do jogo, os estudantes podem desenvolver diversas habilidades e competências inerentes às capacidades intelectuais e sociais dos seres humanos.

Também apresento as contribuições do antropólogo britânico Victor Whitter Turner (1920-1983), que se somam ao estudo, com a afirmação do autor de que a brincadeira tem uma grande importância, além de ser muito divertida. Há, contudo, que se ater ao fato de que ela pode dispender uma sanção social, ou seja, ela precisa obedecer a certas regras, postas pelo grupo ou já intrínsecas ao jogo.

No ano letivo de 2023, em meados de janeiro, houve uma nova redistribuição das 11 turmas: naquela época teve dois 6º, três 7º, três 8º e três 9º anos, sendo que trabalhei teatro com nove turmas: três 7º, três 8º e três 9º anos. Foram muitas mudanças e muitas expectativas para o desenvolvimento das atividades e, pensando que “o adolescente é um marginalizado do teatro brasileiro” (Koudela, [1984]2002, p. 78), que resolvi propor a criação de dramaturgia e de cenas, de teatro de formas animadas, performance, a partir das abordagens metodológicas dos jogos teatrais. A ideia era trabalhar com tudo que envolvesse as produções feitas pelos próprios estudantes, para valorizar e potencializar a criatividade de crianças e adolescentes.

No planejamento feito nos primeiros dias do ano letivo de 2023, alguns projetos já foram pré-definidos para serem desenvolvidos ao longo daquele ano, entre eles a continuação do Projeto Teatro de Formas Animadas, que já compunham o Projeto Político Pedagógico (PPP) desde 2022. Também havia na escola o Projeto Contação de História, desenvolvido com as turmas dos 6º ao 9º anos, projeto interdisciplinar desenvolvido com os componentes curriculares Arte-Teatro e Língua Portuguesa. A culminância do projeto aconteceu no mês de março, com o intuito de também finalizar o primeiro bimestre dos respectivos anos letivos. Esse projeto visou uma real e significativa adesão dos estudantes, que são os principais envolvidos nessa construção. Importante registrar que a metodologia utilizada se baseia nas abordagens metodológicas dos jogos teatrais.

Uma das propostas que foram trabalhadas nos anos de 2021 a 2024 foi a criação de dramaturgia, que já teve início em 2021, para compor as apresentações dos teatros de formas animadas. Ela ganhou novas proporções e avançou para um patamar de mais propriedade sobre a estrutura cênica das cenas elaboradas pelos estudantes durante todo esse período, em que estava trabalhando com os conteúdos sobre o teatro e suas implicações nas suas formações sociais e afetivas.

Foi possível perceber que, no ano de 2024, quatro anos após o início do projeto com jogos teatrais, os estudantes que já tiveram a oportunidade de trabalhar teatro, com os jogos teatrais, compreendiam com mais propriedade como as abordagens metodológicas dos jogos teatrais funcionam. Tudo isso se deu pelo engajamento constante dessa prática teatral ao longo desses três anos.

Pensei em jogos teatrais que pudessem ser trabalhados na escola, a partir das atividades que explorassem questões referentes às vivências teóricas e práticas, que ocorressem em sala de aula e no ensino de teatro na escola pública com crianças, pré-adolescentes e adolescentes.

O jogo teatral elaborado por Viola Spolin ([1963]2008), enquanto procedimento teatral, é um exercício cujo objetivo é o próprio jogo em si, como quando trabalho **quem** (personagem),

o quê (ação) e **onde** (lugar), que poderá ser utilizado em outras modalidades teatrais: a contação de história, a escrita de dramaturgias autorais, a leitura dramática e outras formas com as quais professores e estudantes estejam dispostos a trabalhar.

Estudar e refletir sobre as maneiras como o teatro se apresenta no contexto escolar é uma possibilidade ímpar de proporcionar novas formas de educar e de aprender sobre conceitos teatrais que necessariamente percorrem diversos campos dos saberes, destacando, entre eles, o estético, o social, o histórico e o político. É pensar o porquê se faz teatro, como se faz, e buscar essa relação do teatro que é produzido pelos estudantes na escola e do teatro trazido pelos atores/atrizes e dramaturgos de outros grupos teatrais, que, de tempos em tempos, vêm a escola convidar os estudantes para prestigiar suas produções cênicas.

O jogo teatral na escola cumpre essa função socioafetiva de tornar-se um lugar capaz de unir diferentes e separar iguais, tudo por um tempo, que é o tempo do jogo. No jogo não há julgamento de certo e errado: mesmo que as regras sejam pré-estabelecidas, o jogador tem a liberdade de criar sem que seja julgado por seus pares, como pode ser visto nos livros sobre jogos teatrais de Viola Spolin ([1963]2008).

Nesta seção, proponho uma reflexão sobre como os jogos teatrais podem apresentar um suporte ao desenvolvimento sociocognitivo dos estudantes com e sem TDAH. Ao longo desta parte, apresento uma discussão sobre a maneira que, no contexto escolar, os jogos teatrais desenvolvem a autonomia e as criticidades dos estudantes.

Outro ponto muito importante, aqui, serão os projetos realizados durante esta pesquisa, com as abordagens metodológicas teatrais utilizadas na contação de história, no projeto teatro de formas animadas e no projeto da construção da literatura dramática. São enredos que percorrem esta pesquisa, gerando reflexão sobre as potencialidades que podem ser desenvolvidas a partir das abordagens metodológicas dos jogos teatrais apresentados pela autora norte-americana Viola Spolin [1963]2008.

4.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA DE ENSINO REGULAR: DESAFIOS E AVANÇOS

Depois de esperar longos anos por algum respaldo que amparasse a aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), tive uma feliz surpresa: em 2020, foi sistematizada a primeira “Proposta político-pedagógica de educação inclusiva da secretaria municipal de educação e esporte de Goiânia”. O objetivo era revelar o “processo de ressignificação da educação formal, partindo de práticas excludentes e segregadoras a uma proposta de ensino que atenda a todos os sujeitos”. Em 2022, essa proposta foi reestruturada no “Manual das ações inclusivas da Rede Municipal de Educação de Goiânia” (SME, 2022, p. 7). Tanto um documento quanto o outro nasceu com o “[...] objetivo de operacionalizar as ações inclusivas, nos âmbitos da educação especial” (SME, 2022, p. 3). O documento tem 70 páginas e traz, no seu bojo, a estrutura que deve ser seguida pela escola e família no atendimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais, mas ainda não traz um capítulo direcionado aos estudantes com TDAH.

Em 2024, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) lançou as “Diretrizes das ações inclusivas da Rede Municipal de Goiânia”. Esse documento surgiu quando é urgente ter uma diretriz que normatize o atendimento dos professores e da escola aos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), nas unidades escolares do município de Goiânia. Isso porque, embora se tenha um número crescente de estudantes neurodiversos, ainda não havia um material que assegurasse e atendesse a essa demanda dentro da legalidade, capaz de suprir as dúvidas e ampliar as possibilidades legais do atendimento aos estudantes dessa maneira. Com o intuito de compreender melhor nossa atuação, enquanto professores, em relação aos estudantes com NEE e os estudantes com TDAH, recebi, nesse ano, a diretriz referente à educação inclusiva, elaborada pela Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania (Gerinc), que determina:

A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), por meio da Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania (GERINC), embasada nos referenciais da legislação e orientações do Ministério da Educação referentes à educação inclusiva, como: Decreto nº 7.611/2011, Nota Técnica nº 04/2014, Nota Técnica nº 19/2010, Nota Técnica nº 11/2010, Nota Técnica nº 55/2013, Nota Técnica nº 02 de 04/08/2015, Resolução CNE/CEB nº 04/2009, Lei nº 9.128/11, e Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 14.191/21, dentre outros, institui o documento intitulado Diretrizes das Ações Inclusivas da Rede Municipal de Goiânia, com o objetivo de operacionalizar as ações inclusivas (SME, 2024, p. 7).

No intuito de compreender como as ações referentes ao atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais se configuram é preciso conceituar e compreender como a educação especial, ensino especial e educação inclusiva se apresentam nesse universo escolar. Compreendo, conforme apresentado no documento “Diretrizes das ações inclusivas da Rede Municipal de Goiânia” (SME, 2024), que tradicionalmente se entende a educação especial como uma sistematização de meios agregados ao ensino, garantindo o atendimento especializado de crianças e adolescentes no ambiente escolar.

É preciso lembrar que, desde o início de sua implementação, a educação especial, ofertada aos estudantes, esteve às margens do ensino regular ministrado aos estudantes que não possuem necessidades educacionais especiais. Essa situação se perpetuou até a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que instituiu o direito de todos a uma rede regular de ensino. Nesse caso, a educação especial seria, então, uma modalidade que pertenceria à educação regular, tais como as apresentadas no artigo 3º, em que denota que a educação dada a esses estudantes deveria ser definida como “uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns” (Brasil, 2001a, p. 1).

Evidentemente, não estou normatizando nem apresentando modelos fáceis a serem seguidos. Minha intenção é discutir a oportunidade que os estudantes com TDAH poderão ter em suas unidades escolares, de maneira que se possa “garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica” (Brasil, 2001a, p. 1). Ter um ensino apropriado a todos é um direito das crianças com NEE, garantido pela Constituição. Com referência ao ensino especial, é preciso saber que eles são ofertados em escolas denominadas como escolas especiais, que são regulamentadas pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial Básica, a qual afirma que, na educação escolar,

[o]s alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e que requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social (Brasil, 2001a, p. 3).

Receber apoio da escola, da família e dos meios a quem compete garantir os conhecimentos é fundamental à aprendizagem dos estudantes. Importa saber que a educação especial, enquanto modalidade transversal de ensino, precisa ser garantida na escola,

possibilitando materiais e recursos ao ensino dos estudantes para que possam atender a todas as diferenças com o propósito de promover a aprendizagem. Dessa maneira, a Educação Especial tem suas bases no conjunto de conhecimentos, com o apoio de recursos humanos e didáticos, para que cada vez mais os estudantes possam ter seu ensino assegurado.

Discursos vazios de métodos que não são eficazes muitas vezes mais prejudicam do que colaboram com a aquisição de conhecimentos dos estudantes. A elaboração de políticas públicas que possam atender aos estudantes é fundamental para aqueles com NEE. Esse apoio irá refletir não só na escola, mas no cotidiano dos estudantes que, então, conseguirão agir com mais autonomia.

Nesse momento da discussão, um questionamento aflora e se instaura, relativo a qual seria o método ideal a ser aplicado por professores e gestores nas unidades escolares. Não há receitas prontas, porque nossos estudantes são diversos e cada um tem suas peculiaridades; logo, é preciso traçar estratégias para a realidade social, afetiva e cognitiva de cada estudante. É perfeitamente compreensível que nós, professores, muitas vezes tenhamos dificuldades em atender a todas as situações adversas que aparecem durante o processo educacional. Isso porque estamos desamparados em relação ao ambiente de trabalho, com ausência de salas adaptadas e materiais diferenciados dos tradicionais; apenas contamos com lousa e pincel anatômico para atender aos 40 estudantes matriculados em cada turma.

Precisamos de um maior suporte físico (brinquedos, fantoches, bolas, cordas, jogos, colchonetes, bambolês, espaços amplos e outros equipamentos que possam contribuir com nossas atividades). Esses suportes não são ofertados de acordo com a imensa demanda de estudantes com NEE que há nas escolas municipais de Goiânia. Essa constatação surgiu com a experiência na escola onde atuo e com os relatos dos próprios colegas de escola, que atuam em outras escolas municipais, em outros turnos, em outros setores aqui de Goiânia. Dessa maneira, identifiquei uma falha estrutural, pois se faz necessário políticas públicas urgentes, capazes de assegurar condições básicas para atender aos estudantes com NEE, assegurando-lhes um atendimento digno e respeitoso.

Outro ponto importante a ser destacado no ensino fundamental 2, anos finais, é que os professores que atendem a esses estudantes são professores de área, cuja formação está de acordo com o componente que atendem e para o qual foram designados. De posse dessa máxima, nós, professores, não somos pedagogos nem formados em educação especial, a não ser em casos de professores com essa dupla ou tripla formação. Os professores que estão, ou não, habilitados com essa formação recebem estudantes, matriculados nos 6º e 9º anos, que não sabem ler nem escrever. Esse desafio é constante na prática pedagógica. Muitas vezes,

praticamente na maioria delas, os professores estão sobrecarregados de atividades de aula, planejamentos, atividades avaliativas, projetos e outras funções inerentes à prática pedagógica docente, do contexto escolar; e fazer cursos de capacitação fora do horário de trabalho é uma missão desgastante e desafiadora, até porque muitos trabalham nos três turnos.

É importante que gestores da educação possam capacitar professores com cursos permanentes de formação inclusiva, eficazes, sem ser modismo, sem ofertar cursos apenas a um tipo de necessidade educacional especial, mas a todas as possíveis necessidades que existam e persistem nas unidades escolares, propiciando a oportunidade de cursá-los na própria escola.

Embora se saiba da importância da socialização dos estudantes com NEE nas escolas, não há um avanço. É preciso promover o conhecimento, a independência, pois esses estudantes precisam conquistar habilidades que possam contribuir em suas vidas para além dos muros escolares; precisam ter suas competências ampliadas e essa promoção percorre os bancos escolares. Ademais, os educadores devem estar conscientes de suas responsabilidades enquanto educadores que atuam em escolas regulares com a presença de estudantes com NEE.

A prefeitura organizou o lançamento desse documento para instruir e atender a todas as pessoas com alguma deficiência – deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência física, deficiência intelectual, deficiências múltiplas, síndrome de Down, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Esse documento não inclui Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) como deficiência; portanto, esse transtorno não entra no hall de educação especial, tampouco se encaixa em educação inclusiva. Contudo, o estudante com TDAH também precisa receber atividades adaptadas e ter um acompanhamento dos professores em sala de aula. Esse atendimento é previsto pelo documento apresentado em 2024.

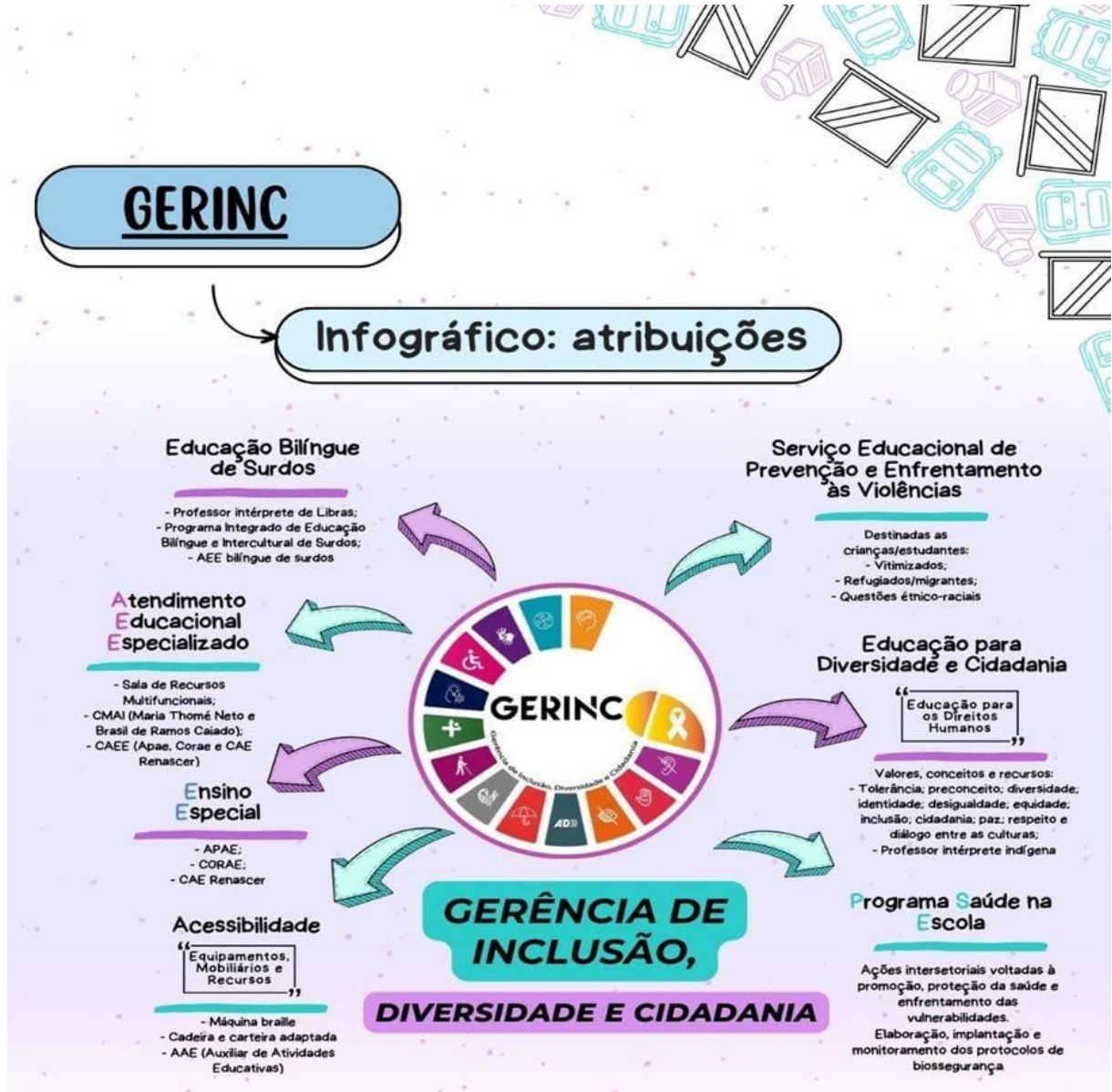
Sobre a Educação Inclusiva, é correto dizer que se estabelece a partir de um processo de transformação tanto das concepções de cunho teórico como das práticas realizadas na Educação Especial. Esse novo formato possibilita o acesso e a permanência dos estudantes, sem seleção e/ou discriminação, como acontecia nas unidades escolares, no passado. Esses mecanismos de seleção utilizados no passado, de acordo com as diretrizes de inclusão elaboradas pela SME de Goiânia (2024), foram substituídos por abordagens metodológicas capazes de remover todo tipo de barreiras educacionais na aprendizagem.

A ideia é que, para formar uma escola inclusiva, é extremamente importante formar os professores e toda a comunidade escolar, de maneira que todos possam compreender a estrutura, a organização da educação inclusiva na escola e como esse conhecimento pode compor o

Projeto Político-Pedagógico (PPP) das unidades escolares, com a composição de recursos didáticos, metodologias e atividades que possam atender a esses estudantes com NEE.

Nesse caso, a Secretaria Municipal da Educação de Goiânia (SME), a partir da Gerinc, adotou um protocolo usado pelas unidades educacionais, referente à Educação Especial, que pode ser acompanhado no infográfico (Figura 4) das respectivas atribuições do Gerinc.

Figura 4 – Infográfico com as atribuições do Gerinc



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME, 2024, p. 9).

Nesse infográfico, informa-se quais as atribuições, os caminhos percorridos e as intuições e departamentos que competem à Gerinc para fazer essa ponte entre estudante-escola-família. Nessa perspectiva, algumas linhas são traçadas, com um roteiro pré-definido que segue

na Figura 5, em infográfico referente à avaliação inicial de crianças-adolescentes-estudantes com NEE.

Figura 5 – Infográfico referente à avaliação inicial dos estudantes com NEE



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME, 2024).

Acompanhando o infográfico referente à solicitação de avaliação, vê-se logo que o primeiro passo, como ocorre todos os anos na escola, é realizar atividades diagnósticas, como feito com a atividade “Quem sou eu?”, que, embora já seja uma prática de muitos outros anos na escola municipal Coronel José Viana Alves, agora é respaldada como um potente e eficiente método de avaliação na composição do acompanhamento dos estudantes com ou sem NEE.

Nesse período de aproximadamente 20 anos em que atuo nessa unidade escolar, eu e meus colegas, professores do ensino fundamental 2, fizemos diversas atividades pedagógicas para avaliar se existe algum estudante com NEE, independentemente de eles terem ou não

laudos. Considerando que a aprendizagem é fluida, é possível que algumas das habilidades precisem ser trabalhadas com mais empenho que outras, a depender do suporte que as crianças necessitam naquele momento. Por exemplo, um adolescente com crise de ansiedade, provavelmente, apresentará dificuldades na realização de atividades que em um outro momento desenvolveria com excelência e maestria.

Nós professores precisamos estar atentos ao desenvolvimento diário de nossos estudantes, sem codificá-los com códigos pré-estabelecidos, a exemplo de consegue e/ou não consegue executar uma atividade. Devemos reavaliar o seu aprendizado no dia a dia e reavaliar também nossos métodos de aprendizagem, para que se possa pensar no AEE e como ele se estrutura e atende os estudantes com NEE. Tarefas adaptadas não necessariamente precisam ser apenas folhas, com exercícios que trabalhem leitura e escrita, mas podem, sim, englobar outras possibilidades lúdicas, como desenhos, jogos tradicionais, jogos teatrais, brincadeiras, exercícios físicos e outros. Cada professor escolhe sua atividade de acordo com seu componente curricular e sua metodologia. Essas atividades trazem, em seu bojo, a necessidade de observar, avaliar e perceber o desempenho cognitivo, social e motor dos estudantes.

Importa dizer que os professores não são máquinas de produzir atividades em série, uma recorrente vertente que nos acomete nesse período. Com o número crescente de estudantes com NEE nas escolas, precisamos nos apropriar de diversos saberes para conseguirmos atingir o objetivo de orientar nossos estudantes a conquistar o conhecimento esperado pela sociedade e muitas vezes cobrado pelos pais. Nesse sentido, o fato de não conseguirmos a máxima esperada causa uma imensa frustração em série, seja por pais, coordenadores e gestores, seja pelo principal envolvido, que é o estudante atendido pelo professor durante o ano letivo.

Considerando a organização da grade curricular, a carga horária de cada componente curricular, nesse caso, a Arte-Teatro, foi acordada pela diretriz curricular de 2024, dividindo-se em duas horas-aula semanais para cada turma, de cinquenta minutos. têm-se, em média, cem minutos semanais para atender a uma turma de 35 a 40 estudantes, o que fica sendo um período muito curto para que cada um dos componentes possa avançar, sem que haja um suporte físico e estrutural garantido pela SME de Goiânia.

Por não ter um amparo estrutural com salas adaptadas a cada situação, ou recursos que possam otimizar as práticas dos professores, muitas vezes somos abatidos pelo desânimo e pelo desamparo. Escolas bem equipadas, com televisões, *datashow*, espelhos e móveis apropriados com certeza seriam favoráveis nesse processo de ensino-aprendizagem na rede pública, muitas vezes esquecidas pelo Poder Público.

É preciso compreender que as escolas não são ou não deveriam ser depósitos de crianças com ou sem NEE, mas um lugar de aprendizagem eficaz. Essa luta não deveria ser só de pais de crianças com NEE, ou de professores e gestores de escolas que atendam a esses jovens estudantes. Essa questão precisa ser pensada pelas políticas públicas, com o apoio da população, pois estar na escola e aprender é um direito de todas as crianças, jovens e adolescentes, assegurado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Esse movimento de garantir a educação a todos, muito importante para a educação, se fortalece com a implementação das diretrizes da inclusão, efetivadas em 2024. Importa, nessa diretriz, a possibilidade de que os estudantes sem laudo, mas com dificuldades de aprendizagem ou atraso perceptível na realização das atividades, tenham o acompanhamento da Equipe Multidisciplinar, por meio de uma avaliação pedagógica requisitada pela escola. Trata-se de um avanço socioeducativo, pois a possibilidade de crianças e adolescentes de famílias em situação de vulnerabilidade social serem atendidas por profissionais da psicologia, da fonoaudiologia e da psicopedagogia aumenta. Depois de atendidas, essas crianças e adolescentes poderão ser encaminhados aos atendimentos semanais por equipes especializadas.

Após esse encaminhamento, a escola, de posse de suas atribuições, depois de nós, docentes, termos realizado as atividades diagnósticas, nos primeiros 15 dias do mês de janeiro de cada ano letivo, deve elaborar um relatório de encaminhamento (Apêndice D) e pedir aos pais que autorizem a participação de seus filhos, com o preenchimento e a assinatura no termo de autorização (Apêndice C). Por fim, todos os relatórios, as autorizações e os documentos são organizados e enviados ao e-mail da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de cada uma das regionais aqui de Goiânia-Goiás.

Em seguida, ocorre o período de observação e avaliações pela equipe multidisciplinar, bem como a devolutiva à família e à equipe de professores das escolas onde são atendidas essas crianças. A depender da avaliação dessa equipe, e dos resultados apresentados, a CRE pode encaminhar esses estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) para o atendimento educacional especializado (AEE), com uma auxiliar de atividades educativas (AAE) ou um intérprete de Libras. No caso da Escola Municipal Coronel José Viana Alves, esses encaminhamentos são enviados à Coordenadoria Regional de Educação Brasil de Ramos (CRE Brasil), que atende as escolas da região noroeste de Goiânia.

Por fim, o Plano Educacional Individual (PEI) é elaborado pelos professores do núcleo comum, que são os professores de área que atuam na escola com os estudantes com Necessidade Educacionais Especiais (NEE), e todo esse processo é realizado com a orientação dos coordenadores pedagógicos e da equipe dos AEE.

Dessa maneira, seguindo esse roteiro proposto pela SME de Goiânia, pode-se encaminhar os estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) para que possam ser atendidos por uma equipe de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e terem um acompanhamento especializado, de modo a certificar o ensino-aprendizagem em sala de aula.

Os estudantes com laudo médico que chegam à nossa escola ou são veteranos na Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME), mas ainda não passaram por uma triagem com a Equipe Multidisciplinar da Coordenadoria Regional de Educação Brasil de Ramos (CRE Brasil), são encaminhados para essa triagem. Portanto, por não constituírem o quadro de estudantes atendidos pela equipe de AEE, também deverão passar pelas observações e atividades diagnósticas avaliativas na primeira quinzena do ano letivo, cabendo a todos os professores seguirem as mesmas orientações para os estudantes com ou sem laudo.

Essa postura de avaliar e reavaliar todos os estudantes com ou sem necessidades educacionais especiais (NEE) é muito importante para que se possa proporcionar a equidade educacional e garantir que eles sejam atendidos e recebam a orientação da equipe de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse sentido:

Conforme Nota Técnica nº 11/2010 MEC/SEESP são objetivos do AEE: prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializado de acordo com as necessidades individuais das crianças/estudantes; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (SME, 2024, p. 17).

Muitos estudantes com a oportunidade de serem avaliados por uma equipe multidisciplinar na escola e/ou pela equipe de AEE não têm a garantia de que todas as suas necessidades educacionais serão resolvidas, mas sim de que os estudantes terão momentos propícios que assegurarão novos formatos de aprendizagem.

Descobrir formas de aprendizagem é validar aquilo que o estudante com NEE traz no seu bojo intelectual. É preciso criar um ambiente que inspire e suscite situações que descartem os possíveis entraves inerentes à práxis educacional. Cabe ao AEE garantir que a proposta pedagógica da escola consiga envolver todos que fazem parte do contexto escolar, seja a família dos estudantes, sejam os professores. Essa garantia precisa estar pautada no acesso e na participação dos estudantes com NEE nas atividades escolares, sem que eles sejam excluídos ou fiquem à margem, sem respaldos pedagógicos.

Os estudantes laudados que tiveram a indicação de Dislexia ou Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em seus relatórios, de acordo com a Lei n.º 14.254/2021, poderão ser atendidos nos Centros Municipais de Apoio à Inclusão (Cmai), como apresentado nas “Diretrizes das ações inclusivas da Rede Municipal de Goiânia” pela SME de Goiânia (2024):

Em atenção à Lei Federal nº 14.254/21 e Lei Estadual 21.507/22, a partir do ano de 2023, a Rede Municipal de Educação de Goiânia ampliará o público-alvo para o Atendimento Educacional Especializado passando a atender os/as estudantes diagnosticados/as com Dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e outros Transtornos de Aprendizagem, a partir da avaliação pedagógica realizada pelas Equipes Multidisciplinares, que poderão encaminhar as crianças/estudantes que assim necessitem, preferencialmente, para atendimentos nos Centros Municipais de Apoio à Inclusão (CMAI) (SME, 2024, p. 17).

Na Escola Municipal Coronel José Viana Alves há adolescentes e crianças que são atendidos pelo Centro Municipal de Apoio à Inclusão (Cmai), embora ainda falte uma proximidade da equipe que atue nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) com professores que atuam nas salas de aulas regulares. Essas SRM estão localizadas em algumas escolas de Goiânia e/ou em outros espaços que tenham algum convênio com o município de Goiânia. Os estudantes da escola onde atuo são atendidos em outro setor longe da escola municipal Coronel José Viana Alves, que é onde os estudantes cursam o ensino regular, pertencente à região noroeste.

Ao fazer a entrevista com a família, um ponto relevante é deixar que os estudantes sejam atendidos perto de suas casas, o mais perto possível. Essa proximidade da residência com as SRM, bem como com outros lugares, a exemplo dos Centros Municipais de Apoio à inclusão (Cmai) e dos Centros de Atendimentos Educacional Especializados (Caee), se dá para que não haja uma desistência das famílias em levá-los às atividades. Esses lugares podem ser “conveniados com a SME (APAE, CAE Renascer, CORAE e NAP)” (SME, 2024, p. 17).

A prefeitura de Goiânia, junto à SME de Goiânia, propôs esse documento que veio para agregar – junto aos estudantes, professores e familiares – novas possibilidades de legitimar as práticas educacionais a serem utilizadas e aprimoradas durante o processo de aprendizagem. Tenho plena consciência de que é um documento novo, reformulado, e uma nova estrutura se faz para que se tenha um respaldo legal, com profissionais capacitados para receber essas crianças e adolescentes, de modo que o ato de aprender seja menos sofrido. Evidentemente que, mesmo que os jovens estudantes sejam encaminhados a esses espaços, a prefeitura não renuncia aos profissionais da educação lotados na escola, capazes de atender aos estudantes, como

[p]rofissionais de Educação II, de qualquer área do conhecimento (Pedagogia, Educação Física, Arte, Matemática, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Ciências Biológicas, Geografia ou História) com especialização em Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado, com carga horária mínima comprovada de 360 horas, conforme orientação do Art. 12 da Resolução MEC/CNE/CEB nº 04/09 (SME, 2024, p. 18).

Compreendi, com a apresentação das “Diretrizes das ações inclusivas da Rede Municipal de Goiânia”, elaboradas e divulgadas em 2024, nas escolas, que esse documento indica uma possibilidade de compreender os mecanismos que ajudam os profissionais de educação a atuarem com seus estudantes, e não apenas algo para professores que trabalham nas salas do AEE. Dessa forma, possibilitar a compreensão e as maneiras com as quais os estudantes com NEE possam ser atendidos pode reduzir o sofrimento causado a estudantes e a seus familiares, os quais muitas vezes têm seus direitos negligenciados ou negados por diversos motivos.

Esse sofrimento pode ser atribuído ao poder público, pois não determina políticas públicas capazes de atender a todas as especificidades dos estudantes. Oferecer educação inclusiva em escolas regulares pode sim ser um caminho, mas, se esse caminho continuar sem respaldo legal e formas eficientes de atender a esses estudantes com NEE, será em vão a diretriz criada em 2024. Os estudantes continuarão sem receber o apoio que o poder público deve dar a todas essas famílias que procuram as escolas para oportunizar a seus filhos mais autonomia e independência, com o auxílio das práticas educativas realizadas nas escolas municipais.

O grande problema da educação inclusiva é que grande parte dos professores e gestores municipais não sabem lidar com esses estudantes. Esse problema é estrutural em todas as redes, tanto municipal quanto estadual, uma vez que as políticas públicas são pouco eficazes. Essas questões estruturais das escolas municipais também ocorrem na rede estadual, por uma série de motivos, relacionados à administração pública, que os impede de atender aos estudantes com NEE que avançam para o ensino médio, nível de ensino que é competência e responsabilidade da rede estadual de educação.

Embora minha pesquisa se detenha no ensino fundamental 2, é assustador saber que o próximo passo a ser dado por esses estudantes é o ensino médio, pois muitos não serão atendidos por equipes multidisciplinares devido a questões relacionadas à disparidade. É bem possível que esse seja um dos motivos do abandono escolar dos estudantes com NEE quando passam para o ensino médio. Esses transtornos do neurodesenvolvimento resultam, muitas vezes, em evasão escolar, uma vez que não há o suporte de uma educação inclusiva na rede estadual.

Esse distanciamento dos direitos implica, nesses casos, a não permanência desses estudantes nas unidades escolares estaduais. Jovens se recolhem, então, ao esquecimento da sociedade, motivados pela dependência emocional e social dos pais ou responsáveis, que muitas vezes precisam sair de seus empregos para atender e acompanhar seus filhos nas novas demandas da vida diária, sem o apoio das instituições escolares e dos gestores. Trata-se de uma falha de políticas públicas voltadas para esses estudantes com NEE. É preciso que se saiba que a escola cumpre esse papel, junto à família, de ser um facilitador de conhecimento, bem como um promotor de novos saberes. Ademais, ficar fora da escola não é e não será um caminho fortuito aos jovens com NEE.

O que pais/responsáveis, professores e a sociedade querem é que se tenha uma educação verdadeiramente inclusiva, que os estudantes possam ter seus direitos de aprendizagem assegurados com atividades adaptadas, uma vez que os estudantes não são modelos únicos, porque os estudantes têm formas diferentes de aprender. Assim sendo, ter um Plano Educacional Individualizado (PEI) para os estudantes nas escolas e um acompanhamento especializado é importante para dar mais acessibilidade aos estudantes.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) garante que pessoas com NEE tenham acesso à acessibilidade de acordo com suas necessidades: há estudantes que precisam de auxílio para se locomover; outros, para higiene; outros, alimentação, materiais adaptados; e outros que não precisam; esses são processos de orientação pertinentes para se trabalhar com os estudantes. Cabe às equipes de profissionais da educação das unidades escolares terem essa percepção. Essa postura de ter ou não atividades adaptadas e acompanhante educacional é um dos benefícios assegurados aos estudantes que necessitam dessa acessibilidade, respeitando a individualidade de cada um deles. Desse modo, pode-se utilizar recursos que possam atender estudantes únicos, respeitando suas diferenças de acordo com o nível de suporte exigido por eles, de forma verdadeiramente inclusiva.

Na Escola Municipal Coronel José Viana Alves há crianças com NEE com e sem acompanhamento individualizado, e percebi que, aquelas acompanhadas por um professor de apoio, têm um avanço perceptível nas aulas. Ademais, os materiais adaptados são mais explorados por eles, com uma emancipação intelectual daqueles que recebem vários suportes. Há uns anos, quando essas crianças não tinham acompanhamento individualizado na escola, elas não tinham um crescimento perceptível se comparado com aqueles com NEE com acompanhamento. Desse modo, tanto o PEI como o acompanhante ou professor de apoio, a depender de cada caso, é bem-vindo quando esses suportes respeitam as necessidades educacionais de cada estudante.

4.2 JOGOS COMO SUPORTE AO DESENVOLVIMENTO SOCIOCOGNITIVO

Os jogos podem auxiliar a elaborar estratégias que contribuam, de certa maneira, com a convivência com familiares e/ou professores, bem como com o enfrentamento de problemas relacionados às questões comportamentais desses estudantes com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Mesmo aqueles que não receberam esse diagnóstico também se beneficiarão ao poder vivenciar essas práticas relacionadas aos jogos teatrais.

A Classificação Internacional das Doenças (CID 10) é uma referência mundial e traz 10 revisões das classificações das doenças, além de sinais, sintomas e algumas questões referentes à sintomatologia de determinados pacientes para que se possa descobrir o que realmente os acomete. Nos laudos dos estudantes com o transtorno já citado, observei que os diagnósticos enviados à escola, pedindo acompanhamento, suporte e adaptações do ambiente escolar, tais como se sentar à frente, longe de portas e janelas, além de adaptações nas atividades e avaliações, vem seguido pelo CID F90.0, que indica, de acordo com a pesquisa, o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

Em relação aos estudos sobre o TDAH, tanto nacionais como internacionais, pautam-se nos estudos do Dr. Russell Barkley ([2013]2021), que nos apresenta uma condição neurológica sugestiva de alguns quadros, que se pretende pensar, aplicar e estudar características dos estudantes do ensino fundamental 2, anos finais (6º ao 9º ano), da EMCJVA.

Tenho plena consciência de que devem existir outras abordagens metodológicas, mas, por hora, devido às minhas leituras, julgo ser de extrema relevância compreender as características de determinadas condições sociais, para que se possa criar atividades ludopedagógicas com jogos teatrais capazes de contribuir e diminuir as perdas sociais, afetivas e cognitivas desses adolescentes, adquiridas em sua convivência, no caso, no ambiente escolar, e que se mostra no convívio familiar. Algumas sugestões de quadros de condições sociais percebidos na convivência desses jovens estudantes na EMCJVA: o déficit de atenção desses estudantes às vezes perdura até a vida adulta, prejudicando a comunicação e a interação social; há ausência de reciprocidade socioemocional; imensa limitação entre as amizades; estereótipias motoras, inflexibilidade a temas, rituais, objetos; presença constante da hipo ou hiperatividade; problemas com concentração; questões relacionadas ao contato visual inadequado ou ausente.

Observei, nos estudos sobre TDAH e na convivência com os estudantes diagnosticados, que os comportamentos apresentados por eles nas aulas de Arte-Teatro, e em

outras atividades no contexto escolar, estão repletos de limitações, o que sugere intervenções capazes de auxiliar no tratamento e no desenvolvimento deles durante as atividades. Assim sendo, trabalhar com jogos teatrais é uma excelente maneira de desenvolver uma sistematização que abranja as situações apresentadas pelos estudantes durante a realização das atividades, de acordo com suas repetições e generalizações, bem como das vivências de cada um deles.

É importante receber um diagnóstico o quanto antes possível; e isso acontece quando esses estudantes chegam à escola, em idade escolar, por volta dos 5/6 anos, mas apenas os laudos fornecidos pelos psiquiatras não são suficientes para auxiliar em um tratamento eficaz. Ademais, considera-se que nem todas as crianças e adolescentes têm condições de frequentar terapias em espaços terapêuticos, com profissionais da área da saúde, como fonoaudiólogos, neuropsicólogos, psicólogos, pediatras, psiquiatras e/ou profissionais da área da educação, sejam eles psicopedagogos, sejam neuropsicopedagogos, principalmente as crianças e adolescentes da periferia que frequentam escolas públicas.

Considerando que muitos diagnósticos são feitos a partir de relatos dos pais e testes com as crianças e adolescentes, são laudos complexos e geralmente com dados subjetivos, que podem ser feitos a partir de dados imprecisos e/ou inconclusos até certa idade, quando o estudante já teria mais maturidade e conseguiria responder às questões com mais precisão. Além disso, alguns estudantes podem sabotar os testes, por vontade própria, por imaturidade ou por estímulos exteriores, interferindo nos resultados. Essa não é uma questão isolada, portanto, também precisa ser estudada.

Outra questão a ser pensada é que mesmo aqueles com condições econômicas e sociais de frequentar as clínicas não têm suportes suficientes, especialmente se forem abordagens metodológicas isoladas, de 40 minutos de terapia por semana. Essas terapias isoladas não dão o suporte necessário às outras vinte e três horas do dia, quando as crianças e adolescentes ficam em outros ambientes com ou sem outros estímulos. É preciso proporcionar metodologias que possam auxiliar no tratamento, com atividades lúdicas.

Proporcionar aos estudantes com TDAH a oportunidade de participar de jogos teatrais no ambiente escolar pode ser uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. Ao criar e adaptar jogos teatrais de acordo com as necessidades de cada turma, é possível trabalhar de forma lúdica e engajadora aspectos como atenção, impulsividade e hiperatividade, características comuns no TDAH. É importante ressaltar que os jogos teatrais não substituem tratamentos terapêuticos, mas podem complementar outras abordagens, oferecendo um espaço seguro para que os estudantes expressem suas emoções e desenvolvam

novas habilidades. Através do teatro, é possível estimular a criatividade, a cooperação, a comunicação e a autoestima, contribuindo para uma melhor qualidade de vida.

Dessa maneira, propus jogos teatrais que pudessem auxiliar no processo, nas situações apresentadas, e funcionassem como suporte ludopedagógico, com a possibilidade de trazer aos estudantes envolvidos nessa pesquisa o desenvolvimento do jogo teatral, do jogo simbólico, do jogo social, da comunicação social, dos aspectos pragmáticos das linguagens, das ampliações dos aspectos semânticos, da generalização de situações adversas, da manutenção das novas habilidades e da generalização para diferentes contextos, assim como no processo de fazer amigos, o que muitas vezes é doloroso.

Geralmente essas questões desenvolvidas nos espaços escolares e/ou em casa, comuns a crianças/adolescentes sem confirmação diagnóstica de TDAH, são um tormento para aquelas/aqueles com confirmação, muitas vezes vistas como indisciplinadas e sem limites, até mesmo por um grupo de pessoas (pais e professores) que consideram esse transtorno um modismo atual. No entanto, a própria OMS reconhece o TDAH como um distúrbio do neurodesenvolvimento. Embora esta pesquisa permeie o campo da educação, é preciso compreender terminologias utilizadas nas áreas da saúde, tendo sido preciso recorrer ao Conselho Federal de Medicina (CFM) para compreender alguns dados ou siglas comuns a esse campo.

Como já dito, o TDAH é um transtorno mental, um transtorno do neurodesenvolvimento que se apresenta mais comumente na infância, mas, se não tratado, pode perpetuar até a vida adulta, com grandes perdas na produtividade, assim como em sua vida social e afetiva. Além disso, leva as pessoas a terem alterações em seus comportamentos frente a problemas cotidianos, como irritabilidade, agressividade, esquecimento, hiperatividade, desatenção e impulsividade. Enfim, muitas emoções acabam atrapalhando a vida social e afetiva das crianças e adolescentes, assim como a vida dos adultos.

Embora nosso foco de estudo não seja os adultos, falar neles é inevitável, pois essas crianças e adolescentes caminham para se tornar adultos(as) e o nosso objetivo é que esses estudantes, hoje crianças, sejam adultos(as) felizes amanhã.

4.3 OS JOGOS TEATRAIS COMO POSSIBILIDADE DE AUTONOMIA E CRITICIDADE

Viola Spolin, em seu livro *Improvisação para o teatro* ([1963]2008, p. 19), define jogo teatral como uma maneira de solucionar problemas: “Em palavras mais simples, isto significa dar problemas para solucionar problemas”, problemas cuja resolução nasce da improvisação.

“A própria palavra ‘problema’ – que significa à letra ‘aquilo que é colocado perante alguém’ – aponta para o desafio como origem da proposição filosófica” (Huizinga, [1938]2007, p. 30), uma vez que “[...] o jogo está saturado de ritmo e de harmonia, que são os mais nobres dons de percepção estética de que o homem dispõe” (Huizinga, [1938]2007, p. 9). A pesquisadora, autora de livros sobre jogos teatrais, e professora Dra. Karine Ramaldes Vieira, em sua tese, defendida em 2020, levantou uma discussão muito pertinente sobre as questões relacionadas à solução de problemas, a partir da teoria de Viola Spolin, referente aos jogos teatrais e a suas reverberações quanto às experiências significativas percebidas. A autora apresenta a seguinte discussão:

As sugestões, para a solução dos problemas que emergem na experiência, muitas vezes principiam-se a partir do conhecimento intuitivo, que surge de modo obscuro, mas vai tomando forma apoiado nas relações e desdobramentos estabelecidos em experiência, no dinamismo entre ação/reflexão, fazer/sofrer. Quando o problema se manifesta na experiência presente, no processo de aprendizagem, a experiência presente está apresentando um novo elemento, ao qual o sujeito não tem familiaridade para lhe dar, o estranhamento então se torna aparente, gerando a crise, a problematização. Para que tal problema seja solucionado, o sujeito precisará se engajar na investigação de como solucioná-lo. Nesse engajamento, na relação direta com o objeto, experiências passadas são suscitadas organicamente e, combinadas à experiência presente, poderão auxiliar na solução do problema que surge. No processo de combinação entre experiências, o conhecimento intuitivo é acionado, levando à reorganização do conhecimento, que se transforma em novo conhecimento, originando a criação (Vieira, 2020, p. 128).

Essas reflexões sobre a solução de problemas, relacionadas ao conhecimento intuitivo, compõem o processo de experiência e aprendizagem, um lugar de constante busca dos estudantes em resolver situações que surgem na escola. Os estudantes terão várias outras situações em seus cotidianos em que terão de resolver problemas. Dessa forma, trabalhar com a metodologia de jogos teatrais é uma forma possível de compreender como os jogos teatrais são significativos na formação de crianças, jovens e adultos, como proposto por Viola Spolin. Essa temática se mantém atual, inclusive é discutido pela professora Karine Ramaldes Vieira no curso de doutorado pelo Programa Interdisciplinar em Performances Culturais, da Universidade Federal de Goiás, em sua tese, apresentada no ano de 2020.

A metodologia de ensino de Viola Spolin foi fundamentada e sistematizada por meio da prática da improvisação, do jogo no jogo. Importante dizer que o “contato direto e indireto de Spolin com a prática desenvolvida por Neva Boyd tornar-se-á mais intenso entre os anos de 1924-1927” (Camargo, 2010a, p. 5). Inicia-se essa complexa elaboração, de quase 40 anos, até sua publicação em 1963, alimentada pelo trabalho como estudante da assistente social Neva

Boyd²⁸ (1876-1963), nas casas de recepção e assentamento de imigrantes de Chicago, a *Hull House's Recreational Training School* (Escola de Treinamento Recreativo da *Hull House*), durante os anos de 1924 a 1927. “As atividades da Hull House formaram-se principalmente a partir de uma comunidade de mulheres universitárias que pretendiam prover oportunidades sociais e educacionais para pessoas da classe operária, na sua maioria imigrante” (Camargo, 2010a, p. 4). Neste período, os jogos teatrais improvisacionais se transformaram, não são apenas uma forma teatral, de aprendizado do teatro, mas uma nova forma de arte improvisacional.

Viola Spolin, como num dicionário, ao final de seu importante processo de sistematização, relaciona os muitos significados do ato ou do processo de improvisação em sua definição de termos. A improvisação, como se sabe, é o coração de seu sistema de jogos teatrais, de sua *Improvisação para o Teatro*. Vejamos, em destaque, essa relação:

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; não é a cena, é o caminho para a cena; uma função predominante do intuitivo; entrar no jogo traz para as pessoas de qualquer tipo a oportunidade de aprender teatro; é “tocar de ouvido”; é processo, em oposição a resultado; nada de simples invenção (*ad lib*) ou “originalidade” ou de “inventar por si mesmo (*making it up by yourself*)”; uma forma, quando entendida, possível para qualquer grupo de qualquer idade; colocar o objeto em movimento entre os jogadores como num jogo (*setting object in motion between players as in a game*); solução de problemas em conjunto; a habilidade de permitir que o problema de atuação emerja da própria cena; um momento nas vidas das pessoas sem que seja necessário um enredo ou estória para a comunicação; uma forma de arte; transformação; produz detalhes e relações em um todo orgânico; processo vivo (Spolin, [1963]2008, p. 361).

Essa detalhada definição, adverte-nos a autora, efetivou-se primeiramente tendo como princípio que “ensinar é necessariamente repetitivo” e, como salienta, esse detalhamento objetiva facilitar que os estudantes incorporem/entendam o material apresentado e atinjam os possíveis diferentes quadros de referências dos seus possíveis leitores (Spolin, [1963]2008, p. 355).

Viola Spolin ([1963]2008, p. 20-26) destaca três pilares fundamentais para os jogos teatrais: o foco, as instruções detalhadas e a avaliação coletiva. O **foco** (ou ponto de concentração) exige a atenção total do jogador durante o jogo teatral, para que possa perceber e resolver o exercício proposto. A **instrução**, diretamente ligada à forma de realizar a atividade, deve ser contínua e elaborada, durante o processo, pelo jogador. A **avaliação coletiva** dos resultados alcançados deve ser realizada de modo conjunto por jogadores e observadores, no

²⁸ Sobre a Escola de Treinamento Recreativo da *Hull House* e Neva Leona Boyd, ver CAMARGO, Robson Corrêa de. Neva Leona Boyd e os jogos teatrais: polifonias do teatro improvisacional de Viola Spolin. *Revista Fênix*, [s.l.], ano VII, v. 7, n.º 3, set./out./nov./dez. 2010a. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/279>>. Acesso em: 20 set. 2024.

caso a plateia. Este deverá ser o momento culminante do trabalho em que todos poderão avaliar se o foco foi atingido e se as instruções foram suficientes para a execução do jogo teatral proposto.

Assim, compreendo que os jogos teatrais de Viola Spolin buscam, pela vivência improvisada com os elementos estruturantes da ação dramática – **foco, instrução e avaliação coletiva** – possibilitar aos estudantes-jogadores o estabelecimento de uma experiência significativa de práticas teatrais/improvisacionais em ato, dando a sistematização dos jogos teatrais. O foco “torna possível a percepção ao invés de preconceito, e atua como um trampolim para o intuitivo” (Spolin, [1963]2008, p. 21), desta maneira, o foco (ponto de concentração do jogo) “age como fronteira adicional (regras do jogo) dentro do qual o ator deve trabalhar e dentro da qual uma série constante de crises deve ser enfrentadas” (Spolin, [1963]2008, p. 21).

A instrução surge como a “autoidentidade e age como um guia enquanto se está trabalhando com um problema dentro de um grupo” (Spolin, [1963]2008, p. 26); é uma das possibilidades que vão auxiliar e conduzir os estudantes jogadores a se manterem trabalhando no foco da cena sem desviar a atenção. Enquanto a avaliação “se realiza depois que cada time terminou de trabalhar com um problema de atuação” (Spolin, [1963]2008, p. 24), o grupo de atores-jogadores se junta para avaliar o que foi apresentado, mas com “atitudes de não-julgamentos” (Spolin, [1963]2008, p. 24).

Segundo Spolin, estes três elementos básicos – **foco, instrução e avaliação** – são a essência dos jogos teatrais e foram desenvolvidos e aprendidos em sua convivência com a educadora e trabalhadora social norte-americana Neva Leona Boyd (1876-1963). Há de se distinguir que os jogos teatrais de Viola Spolin não são apenas uma preparação pedagógica para o ensino da forma dramática teatral estabelecida, mas também o estabelecimento de uma nova forma de arte, não apenas de arte dramática, mas da arte de improvisação, do jogar na vida e na arte.

Viola Spolin ([1963]2008) desenvolveu seu sistema de atuação, improvisação e prática teatral pelas pesquisas originadas da *Hull House* a partir da prática dos jogos, de canções, de brincadeiras e de vivências de diferentes culturas originárias da imigração que aportava em Chicago. Nesse período “Boyd fundará a Escola de Treinamento Recreativo dentro da Hull House, desenvolvendo programas educacionais a serem desenvolvidos com jogos de grupo, ginástica, dança, arte dramática, teoria do jogo e problemas sociais” (Camargo, 2010a, p. 5).

Sobre o processo de educação de teatro, a autora levantou várias interrogações, propondo acrescentar à livre expressão da imaginação simbólica a regra oferecida pela prática do jogo improvisacional. Assim, constituiu-se a ideia da possibilidade de um teatro do agora,

que existe sem predeterminações, dentro e fora do palco, no que resultou numa pedagogia baseada na prática e na vivência. Não era uma preparação para uma representação teatral organizada, como são conhecidos os exercícios de interpretação, mas um ato criativo que pode ser dominado pelo cidadão comum.

No mês de “setembro de 1927 seus cursos sobre recreação serão incorporados ao Departamento de Sociologia da Northwestern University, uma destacada universidade na parte norte da cidade de Chicago” (Camargo, 2010a, p. 14). Nesses cursos Boyd teve a oportunidade de ensinar a teoria do seu jogo teatral até a sua aposentadoria em 1941. Desta maneira Neva Boyd ministrou “palestras e desenvolveu cursos especiais até sua morte em 1963, no mesmo ano em que Viola publicava seu primeiro livro” (Camargo, 2010a, p. 14).

Todo esse sistema pode ser encontrado no seu livro *Improvisação para o teatro* (Spolin, [1963]2008), traduzido para o português por Ingrid Koudela e Eduardo Amos, e demais publicações. Em suas publicações, a autora descreve detalhadamente a improvisação para o trabalho prático em teatro, contribuindo para a prática de um teatro profissional ou amador que pode ser feito por todas as pessoas, para um ato de jogar pelo prazer. A improvisação proposta por Spolin pode ser utilizada no desenvolvimento de programas escolares em todos os níveis, anos e idades, não apenas no ensino de teatro e suas formas, mas de qualquer forma de conhecimento social, comunitário, criativo.

De certo modo, o jogo, de maneira geral, se institui e se constitui em nossas vidas como se estivéssemos em um permanente jogar, da hora que acordamos até enquanto dormimos. Se considerarmos que o jogo é uma atividade pertencente a todos os seres humanos e aos animais, jogar já está enraizado em nossos afazeres domésticos, profissionais, sociais ou culturais. Jogamos em nossas vidas, em nossas relações pessoais e afetivas.

Em *Homo Ludens*, o historiador neerlandês Johan Huizinga ([1938]2007, p. 193) afirmou, 10 anos após o aprendizado iniciado por Viola Spolin, em 1938, que “[...] a cultura é um jogo”. Huizinga ([1938]2007, p. 194) sublinha: “[n]ão quer dizer que ela nasça do jogo como um recém-nascido se separa do corpo da mãe. Ela, a cultura, surge no jogo, e enquanto jogo, para nunca mais perder esse caráter”; entende, portanto, a “[...] importância do jogo como elemento lúdico na civilização”. Para o autor (Huizinga, [1938]2007, p. 32), um dos iniciadores da história cultural, essa atividade foge da compreensão evolucionista, e acrescenta: “[a] existência do jogo não está ligada a qualquer grau determinado de civilização ou a qualquer concepção do universo”, embora seja possível, no momento, fazer com que o jogador fique absolutamente imerso nessa situação de jogo em seu cotidiano. De maneira prazerosa, brincar é viver, é jogar, é ser feliz, experimentar a alegria de experienciar a magia e descobrir novas

fórmulas de organizar nosso dia a dia. Para que se compreendesse a importância dessas ideias, o livro de Huizinga seria traduzido ao inglês apenas em 1955, como *Homo Ludens, a study of the play element in culture*.

Huizinga, historiador da cultura, não desconhecia as formas dramáticas, ao contrário, sua tese de doutorado, de 1897, versou sobre o papel do bufão (*Vidusaka*) no drama indú. Central, em sua elaboração do jogo, é a noção de local do jogo ou de *locus* do jogo (*playground, the locus of play*), que seria inicialmente descrito como o círculo mágico pelo autor, espaço ritual, “temporário”, de mundos dentro do mundo comum. Huizinga ([1938]2007) parte do princípio de que os jogos podem se manifestar anteriormente ao surgimento da própria cultura. Nesse livro, assim define jogo:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e uma consciência de ser diferente da vida cotidiana. Assim definida, a noção parece capaz de abranger tudo aquilo a que chamamos “jogo” entre animais, as crianças e os adultos: jogos de força e de destreza, jogos de sorte, de adivinhações, exibições de todo gênero (Huizinga, [1938]2007, p. 33).

O jogo então, dotado de um fim em si mesmo, tem de ser visto não apenas como um instrumento para se conseguir outra coisa, como uma metodologia de teatro ou forma de diversão, pois, de acordo com Spolin e Huizinga, constrói e organiza uma consciência distinta para o ser humano, própria, particular, uma vivência da vida cotidiana, seguindo suas regras obrigatórias.

Para Huizinga ([1938]2007, p. 6), o “jogo ultrapassa a esfera da vida humana”; destaca, ainda, que o “ser pensante é capaz de entender à primeira vista que o jogo possui uma realidade autônoma, mesmo que sua língua não possua um termo geral capaz de defini-lo”. A “existência do jogo é inegável” (Huizinga, [1938]2007, p. 6) e compreende-se que todo e qualquer “jogo é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador” (Huizinga, [1938]2007, p. 11). Desse modo, o jogador se mantém imerso nessa capacidade de experimentar todas as emoções inerentes ao jogo, quando está jogando.

Seus estudos não estão centrados na psicologia infantil, mas trazem reflexões pertinentes a essa relação da criança com o jogo, que são próprias para serem apresentadas e discutidas neste estudo. Huizinga ([1938]2007, p. 17) aponta que “as exibições das crianças mostram, desde a mais tenra infância, um alto grau de imaginação”. A presença do jogo na vida das pessoas, nesse caso, das crianças, se estabelece desde o seu início e “se verifica todas as características lúdicas: ordem, tensão, movimento, mudança, solenidade, ritmo, entusiasmo”

(Huizinga, [1938]2007, p. 21). Como descreve o autor ([1938]2007, p. 21), a “criança joga e brinca dentro da mais perfeita seriedade, que a justo título podemos considerar sagrada”, e ela, diferentemente do adulto, “sabe perfeitamente que o que está fazendo é um jogo”.

Essa constatação pode ser claramente percebida e exemplificada, entre outras situações, por exemplo, quando “o esportista joga com o mais fervoroso entusiasmo, ao mesmo tempo em que sabe estar jogando” (Huizinga, [1938]2007, p. 22). Ou então com o “ator, que quando está no palco, deixa-se absorver inteiramente pelo ‘jogo’ da representação teatral, ao mesmo tempo em que tem consciência do caráter da natureza desta” (Huizinga, [1938]2007, p. 22). Algumas vezes os adultos se “esquecem” de que estão jogando e essa relação dual, paradoxal, é fundamental no processo do jogar.

À época em que o historiador escreveu sobre a relação do ser humano com o jogo e a cultura, os estudos das performances culturais não estavam ainda em voga, entretanto, traz, em texto, terminologias caras aos conceitos e à análise dessa área. Descreve, portanto, que:

[a] criança representa alguma coisa diferente, ou mais bela, ou mais nobre, ou mais perigosa do que habitualmente é. Finge ser um príncipe, um papai, uma bruxa malvada ou um tigre. A criança fica literalmente transportada de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto de quase chegar a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem, contudo, perder inteiramente o sentido da realidade habitual. Mais do que uma realidade falsa, sua representação é a realização de uma aparência: é imaginação, no sentido original do termo (Huizinga, [1938]2007, p. 17).

Huizinga ([1938]2007) nos mostra, em seu texto, o modo como a criança consegue criar outras possibilidades, imitar outras pessoas, coisas e objetos; em seus jogos simbólicos, “faz de conta” sem de maneira alguma perder suas referências daquilo que para ela, a criança, faz sentido. Dessa forma, quando a criança brinca que é outra pessoa, ou que está em outro lugar, de acordo com o historiador, ela tem plena consciência de que está vivenciando uma situação imaginativa. Mesmo que esteja imersa em um mundo imaginário, e seja transportada da realidade a momentos fictícios, consegue parar a brincadeira e voltar à realidade, sem prejuízos à representação dos seus jogos simbólicos.

O jogo, essa forma significativa e de produção de múltiplos significados, possui inúmeras qualidades inerentes a ele, capazes de manter os seres humanos envolvidos e imersos nessa atividade, que é repleta de experiências significativas, a saber, “é o jogo como forma específica de atividade, como forma significativa, como função social” (Huizinga, [1938]2007, p. 6). No estudo de Huizinga sobre jogo, ele agrega e discute todas as formas possíveis de se pensar o jogo, o que com certeza se apresenta como uma função social, afetiva e cultural. Essa afirmação pode ser compreendida melhor em seu livro *Homo Ludens* ([1938]2007), em vários

capítulos destinados a essas possíveis relações sobre o jogo e a natureza, a competição, o direito, a guerra, o conhecimento, a poesia, a filosofia, a cultura e as formas lúdicas da Arte. Seu estudo abrange uma amplitude de temas que lhe são caros e essas reflexões foram e continuam sendo extremamente necessárias aos pesquisadores que quiserem compreender os conceitos que envolvem o estudo sobre o jogo.

Ainda devem ser acrescentadas às reflexões de Huizinga, de 1938, as contribuições do antropólogo britânico Victor Whitter Turner (1920-1983), que, em 1982, desenvolve suas pesquisas sobre os ritos e a eficácia dos símbolos nos processos rituais e sociais, abordando o que chamou de a “seriedade humana do brincar”. Em seu livro *Do ritual ao teatro: a seriedade humana de brincar* ([1982] 2015), aborda questões relativas ao jogar a partir da perspectiva do ritual. Um de seus últimos textos escritos traz grandes contribuições sobre as possíveis formas de pensar o jogo e sua relação com o ritual, importantes para os estudos relacionados ao jogo, ao brincar e ao ritual.

Turner ([1982] 2015, p. 42) afirma que “brincar é divertido, mas é também uma sanção social” e, logo, a brincadeira também “é levada a sério e tem de acontecer dentro dos limites”. Um desses **limites** são as regras, fundamento do jogo teatral elaborado por Spolin e de todos os jogos. Ao pensar o desenrolar das ações dos personagens dos rituais, sempre sociais, assiste-se ao que compreendo como uma trama, correspondente a um acontecimento sociológico imaginado, vivido e experienciado, que pode ser pensado enquanto jogo.

Embora Turner ([1982]2015, p. 45-46) pense a brincadeira também como algo sério e que acontece dentro de certos limites, também completa seu pensamento apresentando outra face do jogo: “a ‘brincadeira’ pensada como fora desse domínio essencialmente ‘objetivo’ e, por ser o inverso, considerada ‘subjetiva’, livre de obstáculos externos; nela, pode-se brincar com toda e qualquer combinação de variáveis”. Assim como Spolin e Huizinga enxerga aspectos lúdicos nos jogos, principalmente naquilo que chama de “os períodos liminares” (Turner, [1982] 2015, p. 42), dentre os quais inclui “piadas, jogos sagrados, tais como os de bola dos antigos maias e dos cheroquis, as charadas, as provações, os santos, os loucos, a palhaçada, os contos folclóricos”.

Para discutir essas questões referentes à experiência, Turner ([1982] 2015, p. 16) afirma que “[u]ma experiência em si é um processo que ‘extrai’ uma ‘expressão’ que a completa”, ou, no original, “*an experience is itself a process which ‘presses out’ to an ‘expression’ which completes it*” (Turner, 1982, p. 13). Dessa maneira, segue, afirmando que “aqui a etimologia de ‘performance’ pode nos dar uma pista útil, pois o termo não tem a ver com ‘formas’, mas é derivado do francês arcaico” (Turner, [1982]2015, p. 16).

É fundamental no processo do jogar *parfournir*, “completar” ou “fazer completamente” (Turner, [1982]2015, p. 16); em suma “uma performance, portanto, é o apropriado finale de uma experiência”.

Turner ([1982]2015, p. 16), sobre as performances culturais, explica que “todo o tipo de performance cultural, incluindo os rituais, as cerimônias, o carnaval, o teatro e a poesia, é em si mesmo uma explanação e uma explicação da vida”. Dessa maneira, posso ponderar que as nossas atividades diárias, como, por exemplo, ministrar aula, vender verduras na feira, apitar uma partida de futebol e outras, requerem formas que vivenciam diversas performances, pela situação de experiência com o outro, de acordo com cada cultura vivida pelo indivíduo.

Essa relação entre cultura e experiência faz parte dos apontamentos de Turner e é também discutida e apresentada por Huizinga ([1938]2007, p. 22), que traz a seguinte reflexão: “Qual é então a forma mais certa de viver?”. E ele mesmo responde que “[a] vida deve ser vivida como jogo, jogando certos jogos, fazendo sacrifícios, cantando e dançando” (Huizinga, [1938]2007, p. 22). Ambos os autores, Huizinga e Turner, enxergam o jogo também como uma forma de ritual, uma vez que “verificamos que uma das características mais importantes do jogo é a sua separação em relação à vida cotidiana” (Huizinga, [1938]2007, p. 23), o que lhe confere uma “maneira mais rigorosa as relações entre ritual e o jogo” (Huizinga, [1938]2007, p. 23).

John C. Dawsey (2005, p. 13) aprofunda essas questões em seu estudo *Victor Turner e antropologia da experiência* e afirma que “experiências que irrompem em tempos e espaços limiares podem ser fundantes”, assim como “dramas sociais propiciam experiências primárias” (Dawsey, 2005 p. 165). A partir do jogo teatral, então, o indivíduo pode experimentar experiências trazidas de sua realidade social, afetiva e intuitiva, como também ter a oportunidade de conhecer outras situações criadas em ato com seus parceiros de jogo. A relação entre a arte da percepção e a arte do fazer teatral no jogo é tão importante quanto o realizar cênico.

Sim, é possível perceber que a experiência trazida pelos estudantes para as atividades teatrais na escola está carregada de um rico material de aprendizagem e conhecimento e, uma vez que são parte integrante de uma cultura em constante mudança, merece atenção. Essa experiência impulsiona e estimula o fazer criativo e intuitivo a ser ainda consideravelmente simbólico, o que deixa a prática artística cada vez mais eficaz e atrativa.

Richard Schechner, Gilberto Icle e Marcelo de Andrade Pereira (2010, p. 25) afirmam: “a abordagem performativa do mundo, compreendendo-o como um lugar em que se reúnem ideias e ações. Essa noção de reunião, de encontro, de interação da performance poderia ser tomada como um modelo para a Educação”, pois, para eles, “[e]ducação não deve significar

simplesmente sentar-se e ler um livro ou mesmo escutar um professor, escrever no caderno o que dita o professor”. Explicam, ainda, que “[a] educação precisa ser ativa, envolver num todo *mentecorpoemoção* – tomá-los como uma unidade” (Schechner; Icle; Pereira, 2010, p. 25).

Segundo Schechner, Icle e Pereira (2010, p. 30), “ensinar não constitui uma performance artística, mas certamente é uma performance. No ensinar, o professor precisa definir certas relações com os estudantes. O professor precisa desempenhar o papel do professor, que pode variar de circunstância a circunstância”. Ao chegar à sala de aula, tenho uma plateia, às vezes agitada, às vezes calma, sonolenta e sem vontade de interagir com as atividades do dia. Dessa maneira, cabe a nós, professores, criarmos mecanismos capazes de incentivar essa audiência para que esses estudantes consigam nos escutar e, dessa forma, consigam adquirir o conhecimento desenvolvido durante as aulas, de modo a que tudo isso faça sentido em suas vidas dentro e fora da escola.

Nessa perspectiva, no ensino de teatro em sala de aula, sob a ótica das performances, de fato é um processo, no qual se trabalham diferentes possibilidades de criação. Logo, trabalhar sob a perspectiva da performance em sala de aula é uma possibilidade infinita de laçar e entrelaçar a mente, o corpo e a emoção, nossa e dos estudantes, cada vez que eles estão criando repertórios novos, com novas organizações. Isso porque, ao vivenciar e experimentar novas posturas, os estudantes conseguem mobilizar um emaranhado de movimentos capazes de integralizar seus conhecimentos com a própria prática pedagógica. Diante de tudo isso, estou consciente da possibilidade dessa dialética que permeia a relação entre ação, corpo e reflexão, apresentada como uma unidade “*mentecorpoemoção*” (Schechner; Icle; Pereira, 2010, p. 25).

Trabalhar com os jogos teatrais na escola é uma possibilidade de contribuir com uma educação ativa, uma escolha inteligente, em que os estudantes podem trabalhar, integradamente, várias interfaces do conhecimento, desenvolvendo ideias e interagindo com o outro significativamente.

Essa possibilidade dos jogos no contexto escolar será apresentada no próximo tópico, no qual abordo como os jogos teatrais podem contribuir com a contação de história, uma modalidade teatral, uma atividade artística que traz, em seu bojo, a criatividade e o entrecruzamento de diversas áreas artísticas.

4.4 O JOGO TEATRAL E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO AMBIENTE ESCOLAR PÚBLICO

No primeiro momento do projeto, apresentei aos estudantes o que é uma contação de história para que eles não confundissem o narrador com um contador de história, utilizando as definições apresentadas no *Dicionário de Teatro* ([1996]2011, p. 69), de Patrice Pavis, no qual define “[u]m contador de história [como] um artista que se situa no cruzamento de outras artes: sozinho em cena (quase sempre), narra sua ou outra história”. Os contadores de história podem também estar em duplas, trios, ou até mesmo em grupos maiores. Isso depende da organização dos contadores, pois, em geral, eles vão se dirigir “diretamente ao público, evocando acontecimentos através da fala e do gesto, interpretando uma ou várias personagens, mas voltando sempre ao seu relato” (Pavis, [1996]2011, p. 69).

Levei algumas histórias curtas para contar aos estudantes. Em algumas utilizei apenas a voz; outras, objetos de cena que contribuíssem com a composição da história, a partir de recursos tecnológicos, como vídeos de canais virtuais; também apresentei vídeos com grupos teatrais que trabalham a contação de histórias. No primeiro bimestre os alunos criaram um repertório de histórias escolhidas por eles; para, no segundo bimestre, na culminância do projeto, serem contadas. Para a formação desse repertório, num primeiro momento, os textos apresentados foram de livros literários e didáticos disponíveis na escola, tendo em vista a facilidade de acesso dos envolvidos, pois nem todos têm acesso à internet ou à biblioteca para pesquisarem os textos e os lerem. Outra forma de pesquisa foi a criação da “geloteca” (Figura 6), uma geladeira com um acervo de livros, que pode ser acessada durante os intervalos ou no recreio pelos estudantes de todos os turnos da escola. Os livros lá colocados foram fruto de doações de professores da escola, com temas bem variados. Vejamos:

Figura 6 – “Geloteca” da Escola Coronel José Viana Alves



Fonte: pesquisa de campo, 2023.

Importante lembrar que, como já havíamos trabalhado com a dramaturgia e a criação de histórias nos anos anteriores, muitos estudantes preferiram criar seus próprios textos, principalmente porque, no projeto Teatro de Formas Animadas, trabalhado em 2022, eles desenvolveram e ampliaram a escrita criativa. Em 2023, com o Projeto Contação de História, os estudantes visualizaram essa possibilidade de criar seus próprios repertórios, uma vez que “[o] contador de história (que muitas vezes compõe seus próprios textos) procura estabelecer contato direto com o público”; e o estudante, como contador de história, é “um *performer* que realiza uma ação e transmite uma mensagem poética diretamente recebida pelos ouvintes-espectadores” (Pavis, [1996]2011, p. 69). Desse modo, como “nas tradições orais, a memorização do texto e do gesto é efetuada simultaneamente” (Pavis, [1996]2011, p. 69).

O termo *performer* está assim definido por Patrice Pavis ([1996]2011, p. 284-285) no *Dicionário de Teatro*:

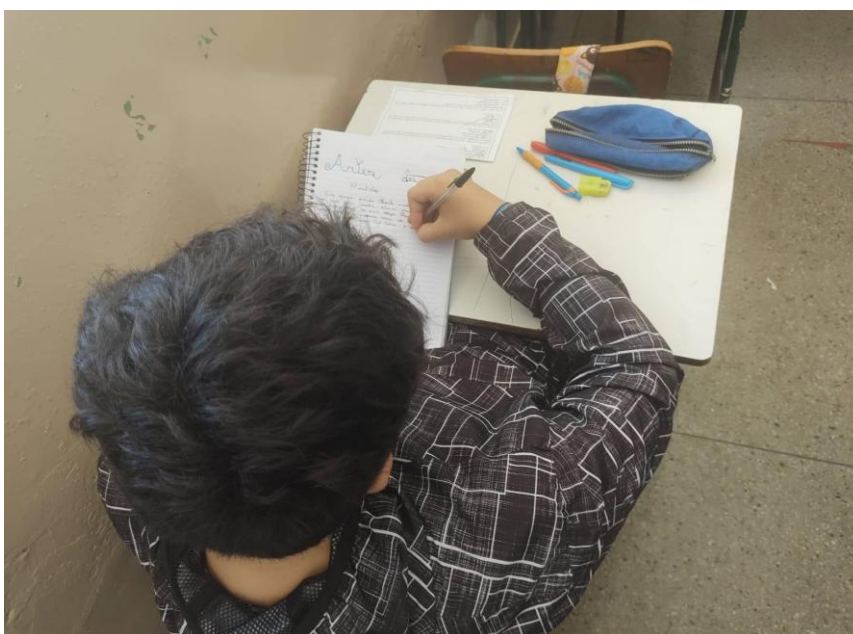
[...] termo inglês usado às vezes para marcar a diferença entre a palavra ator, considerada muito limitada ao intérprete do teatro falado. O *performer*, ao contrário, é também cantor, bailarino, mímico, em suma, tudo o que o artista, ocidental ou oriental, é capaz de realizar (*to perform*) num palco de espetáculo. O *performer* realiza sempre uma façanha (uma performance) vocal, gestual ou instrumental, por oposição à interpretação e à representação mimética do papel pelo ator; 2) num sentido mais específico, o *performer* é aquele que fala e age em seu próprio nome (como artista e pessoa) e como tal se dirige ao público, ao passo que o ator representa sua personagem e finge não saber que é apenas um ator de teatro. O *performer* realiza uma encenação de seu próprio eu, o ator faz papel de outro.

No segundo momento do projeto, depois de compreender o que é uma contação de história e o que faz um contador de história, pedi aos estudantes que se separassem em grupos de acordo com suas afinidades e suas próprias escolhas. Eles se dividiram em pequenos grupos e alguns preferiram ficar sozinhos. Solicitei a eles, então, que estabelecessem quais textos apresentariam, pensando em quais os gêneros literários, sendo eles o narrativo (a contação de história, propriamente dita), o lírico (expressado por textos que expressam ideias subjetivas e suas emoções) e, enfim, o gênero dramático (dramaturgia cênica). Todos esses gêneros literários já foram apresentados e estudados nos anos anteriores e revisados no início do bimestre de 2023, nas aulas de Arte-Teatro e nas aulas de Língua Portuguesa.

O projeto Contação de História contou com uma ficha de inscrição e os estudantes eram livres para escolher entre histórias autorais ou outras histórias já existentes, com o mesmo peso de empenho. Nesse caso, aqueles que optaram por textos já existentes tinham a tarefa de pesquisar as fontes e fazer várias leituras até que encontrassem os textos de sua preferência e que conseguissem apresentar com destreza e criatividade.

Dessa forma, tanto os estudantes escritores como os leitores tinham a árdua tarefa de conseguir chegar a um texto que satisfizesse o seu desejo e sua preferência referente ao gênero textual, podendo ser uma dramaturgia, uma fábula, um conto, uma poesia ou uma literatura de cordel. Na Figura 7, que se segue, pode-se ver um estudante que optou por escrever sua própria dramaturgia:

Figura 7 – Estudante escrevendo sua própria dramaturgia



Fonte: pesquisa de campo, 2023.

Fizemos, juntos, um cronograma de ação sobre o desenvolvimento de cada uma das etapas do Projeto Contação de História, que estava intrinsecamente ligado ao Projeto Teatro de Formas Animadas. Esse cronograma foi estabelecido de acordo com o desenvolvimento de cada um dos quatro bimestres letivos. Nesse formato, eles produziram seus próprios textos e apresentaram por meio da construção de seus personagens do teatro de formas animadas. Foi estabelecido com eles, e colocado no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, desde 2022, que a organização do projeto se daria da seguinte maneira: no primeiro bimestre, trabalha-se com teatro de sombras, por ser mais comum aos estudantes em outros anos letivos; no segundo, o teatro de fantoche, que também já é conhecido deles de outras apresentações da educação infantil; no terceiro, o teatro de objetos, totalmente novo para a maioria dos estudantes; e, no quarto e último bimestre, o teatro de máscaras, com a possibilidade de os estudantes apresentarem suas cenas com seus textos aos colegas em todas as fases do projeto. Isso será apresentado, aqui, com fotos de cada fase.

No primeiro bimestre, considerando que cada estudante tem afinidades e habilidades distintas, orientei que escolhessem também os elementos que constituem a linguagem teatral para trabalhar nesse projeto, sendo eles: personagem, figurino, maquiagem, cenário, sonoplastia, iluminação e objetos de cena. Ainda nessa fase, utilizei os livros didáticos²⁹ de Arte e as apostilas do *Aprender Sempre*³⁰, ambos oferecidos pela prefeitura. Como já dito anteriormente, por meio desses materiais têm-se acesso rápido a textos de diversos gêneros literários e a acessibilidade de cópias a todos os estudantes das turmas do ensino fundamental 2 – anos finais (6º ao 9º ano). Além desse material, foi utilizado os livros didáticos de Arte, da coleção Arte Mosaico³¹ (2020-2023) e Segue a Trilha – Arte³² (2024-2027). Foram materiais de pesquisa e leitura muito importantes até a definição dos textos, selecionados para cada grupo e para cada um dos estudantes. No início desse projeto, os estudantes se reuniram para pensar, planejar e encaminhar as próximas atividades.

Nesse momento do projeto Contação de História, eles ainda estavam formulando como poderiam escolher seus textos e articular seus próximos passos até chegar às apresentações.

²⁹ Nos anos de 2020 a 2023, o livro didático utilizado foi Mosaico – Arte, e em 2024 o livro didático utilizado foi Segue a Trilha – Arte e este permanecerá sendo utilizado até o ano de 2027, quando outro livro será escolhido.

³⁰ A Apostila *Aprender Sempre*, de 2022 a 2024, é fornecida pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, disponível nas unidades escolares através do link: <https://drive.google.com/drive/folders/13Nq3uaFubpqTfUSmD-w-1z8XGAeB1OJn>, Acesso em 24 de dez. 2024.

³¹ Mosaico – Arte (6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano) – PNLD (2020-2023) de Beá Meira, Rafael Presto, Silvia Soter, Taiana Machado, Ricardo Ella, Ministério da Educação. 2ª Edição. São Paulo: Editora Scipione, 2018.

³² Coleções Segue a Trilha – Arte (6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano) - PNLD (2024-2027) de Glauceia Helena de Britto, Mônica Cardim, Renato Cardoso, Ministério da Educação. 1ª Edição. São Paulo: Editora Palavras, 2022.

Embora descrever essas formatações pareça algo tranquilo, é preciso dizer que até chegar nesse formato, em grupos, enfrentei resistências, pois nem todos estavam dispostos a participar. Houve diversos motivos para a resistência, entre eles a timidez, a não aceitação de colegas hiperativos ou desatentos nos grupos, questões que precisaram ser discutidas nesse projeto. Por outro lado, também havia estudantes que se mostraram muito envolvidos, com um vasto repertório de ideias e de sugestões que ampliaram essa experiência teatral.

Na escola, fugir desse estigma em que só o que importa é o produto faz com que nós, professores, tenhamos de refletir sobre nossa prática nos espaços escolares e pensar o que realmente importa, produto ou processo, considerando que essa discussão existe e a resposta não está fechada. Partindo de uma compreensão acadêmica, acredito que os dois, processo e produto, são relevantes na perspectiva teatral dentro dos espaços escolares. A própria autora e pesquisadora Ingrid Koudela, em 1996, há praticamente 30 anos atrás, já trazia essa discussão.

Não se consegue, inclusive, chegar ao produto sem passar pelo processo, mas apenas o processo não consegue sobreviver infinitamente, sem que se tenha um objetivo, seja ele apresentar, seja finalizar o processo, seguindo um roteiro de ação e execução da proposta de trabalho com os estudantes. Assim sendo, quero valorizar o processo até conseguir chegar ao produto (apresentação), valorizando cada uma das fases, sem menosprezar a outra.

Essa não é uma discussão apenas da atualidade. Em meados de 1996, Koudela já estabelecia essa relação em seu livro *Texto e jogo* ([1996]2008, p. 62): “a dicotomia entre processo e produto fez muitas vezes com que se entendesse por resultado de aprendizagem uma produção, sem considerar a possibilidade de avaliar”. Isso porque, “por exemplo, os jogos teatrais [são] criados durante o processo educacional, os quais são partes constituintes do processo de conhecimento” (Koudela, [1996]2008, p. 62).

Em 2023, depois da escolha dos textos pelos estudantes e pela redistribuição das atividades de cada um dos componentes dos grupos, a organização ficou da seguinte forma: as turmas dos 6º anos escolheram três fábulas; os 7º anos, um fragmento do texto *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare; os 8º anos, *Colcha de Retalho*, de Conceil Corrêa da Silva e Nye Ribeiro; e os 9º anos elegeram *Emília no país da ortografia*, de Monteiro Lobato, para as apresentações coletivas. Os textos criados pelos estudantes foram apresentados em sala de aula, como havíamos combinado na apresentação do projeto, quando puderam optar por apresentar para todos os estudantes da escola ou apenas para os colegas de turma, formato que ganhou mais adeptos por trazer mais tranquilidade aos grupos.

Esses textos, apresentados na culminância do projeto, foram extraídos das apostilas do Aprova Brasil de Língua Portuguesa (2022, 2023 e 2024), que têm um repertório significativo

de dramaturgias, romances, cordéis, contos, fábulas, resenhas, lendas, embora alguns deles sejam fragmentos. Os estudantes puderam, com isso, ampliar e conhecer novos gêneros literários e, conseqüentemente, ter contato com novos textos que estavam disponíveis para apreciação.

Os ensaios foram organizados durante o período matutino, durante as aulas de Arte-Teatro e de Língua Portuguesa. Pude contar com a reorganização dos horários elaborados pela coordenação para que pudesse fazer os ensaios coletivos com as turmas juntas. Como é grande o número de estudantes nas turmas, organizei os ensaios para serem realizados na quadra da escola e no quiosque,³³ que é um pequeno espaço aberto por todos os lados, coberto com telha, no formato octogonal, erguido nas escolas municipais de Goiânia para serem utilizados pelos estudantes.

Embora as turmas sejam grandes, nem todos se propuseram a apresentar as cenas, pois muitos ainda sentem vergonha e ficam tímidos ao se apresentar em público. Há estudantes na escola que mostraram comportamento diferenciado (embora o sentimento de timidez seja o mesmo), cada estudante agiu de uma forma: uns ficam calados e só observam o que acontece à sua volta, enquanto outros ficam extremamente agitados e impacientes com o processo. Esse movimento não passou despercebido, mas não impediu nossas produções cênicas nem nos fez desistir.

Continuei pesquisando e ensaiando com o intuito de envolver cada vez mais estudantes. Nesse ano, há 363 estudantes no turno matutino, com um fluxo bem flutuante, de constantes saídas e entradas de novos estudantes. Na última semana de junho de 2023, por exemplo, três estudantes de uma das turmas do 7º ano pediram transferência, logo outros três foram matriculados. Esse evento, que parece corriqueiro, é muito desafiador no ambiente escolar, pois novos grupos são formados e desfeitos constantemente; e esses fatos mudam completamente a rotina de todos, sejam professores, sejam estudantes.

Esses novos ciclos de trabalho alteram o andamento das atividades propostas. Têm-se recebido muitos estudantes de outras escolas, de outros municípios, estados e países. Como a maioria, ou melhor, todos os estudantes que chegaram até hoje à escola não conheciam ou não trabalhavam teatro em suas escolas, foi preciso fazer constantes revisões dos assuntos vistos até a chegada deles à instituição.

³³ Uma construção octogonal sustentada por pilares, com um muro baixo à sua volta e sem paredes, construída na Escola Municipal Coronel José Viana Alves com o propósito de instituir um lugar para atividades pedagógicas que requeiram um espaço aberto.

Os ensaios das cenas do Projeto Contação de Histórias, durante o mês de abril, foram realizados na quadra, no quiosque, no jardim, na quadra de esportes e na própria sala de aula, de acordo com cada dinâmica do dia, com todos os estudantes das turmas envolvidas. Utilizei as abordagens metodológicas dos jogos teatrais para desinibir e potencializar a criatividade dos estudantes e, apesar de alguns deles não participarem dos ensaios, foram fundamentais em vários aspectos, como a formação de plateia, por exemplo.

Em continuidade às atividades realizadas com as turmas, fizemos várias leituras, em formatos distintos, sentados em círculo e em movimento. A vivência ocorrida nos espaços da escola se refletiu nos grupos que se formaram ao longo dos trabalhos com jogos teatrais. Para a pesquisadora e professora titular no Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes, da Universidade de São Paulo, Maria Lúcia de Souza Barros Pupo (1951-),

[q]uando se tem em mente o princípio de que é a partir do corpo do jogador que se irradia o espaço cênico, caem por terra equivocadas necessidades de “espaço adequado” para a ocorrência do teatro. É ele, jogador, quem ocupa, modifica, e, no limite, cria a área da representação. A escolha de espaços que permitam diferentes relações entre as esferas de quem atua e de quem assiste, ou, até mesmo, que cheguem a pulverizar a distinção entre elas, torna-se assim altamente significativa (Pupo, 2001, p. 183).

Nas leituras foram utilizados vários tons de voz, projeções e várias posições para que os estudantes atores pudessem se apropriar da linguagem teatral a partir de suas vivências, transformando a teoria em prática. Um exemplo é a estrutura dramática dos textos, que os estudantes já aprenderam durante os 6º anos, como as rubricas, que são indicações dadas pelos autores dos textos aos/às atores/atrizes para auxiliar na compreensão. Em um dos primeiros ensaios, ao ler uma rubrica, o estudante me perguntou quem leria aquela parte que estava dizendo o que era para ele fazer, já que aquela leitura seria redundante. Então lhe expliquei que a função da rubrica é proporcionar a compreensão de ações que não são ditas, mas executadas. Com isso, ele compreendeu, na primeira leitura, o que em um ano anterior já tinha sido trabalhado em sala, como teoria, mas que agora, na prática, entendeu sua finalidade.

No ano anterior, os textos apenas teóricos não foram significativos para a aprendizagem, de modo que, então, foram desconsiderados pelos estudantes. No entanto, agora, as rubricas, diretamente ligadas ao texto a ser apresentado, foram ressignificadas. A avaliação dos aprendizados anteriores com os atuais faz-se necessária por compreender que reavaliar o trabalho é uma forma de avançar na seara do conhecimento de qualquer natureza. No caso dos estudos sobre teatro, concordo com Koudela ([1996]2008, p. 62) que diz: “[a] avaliação exerce

uma função primordial nesse processo de conhecimento, na medida em que permite trazer para a consciência e submeter ao exame o material gestual”.

Depois das leituras feitas, eu e os alunos iniciamos os ensaios abertos, com a presença de outras turmas, no próprio horário de aula. Essa atividade proporcionou a todos os estudantes, mesmo aqueles que não apresentaram, a possibilidade de estar em contato com a dramaturgia e a criação de cena. Os ensaios continuaram acontecendo nos espaços possíveis dentro do ambiente escolar, como se pode ver na Figura 8 a seguir.

Figura 8 – Ensaio no quiosque da escola



Fonte: pesquisa de campo, 2023.

Outra etapa do projeto Contação de História foi as apresentações, ocorridas na manhã do dia 26 de maio de 2023, na quadra da escola, para todos os estudantes. Nesse dia, os estudantes que se inscreveram no concurso de contação apresentaram as cenas ensaiadas e, embora fosse início do ano, caminhando para o encerramento do primeiro semestre letivo, acredito que se produziu muito material para auxiliar e contribuir na formação de estudantes e professores para trabalhar com o teatro em sala de aula, utilizando a abordagem metodológica dos jogos teatrais, elaborado por Viola Spolin.

As atividades foram vivenciadas com os estudantes com a leitura dramática, contação de história, teatro de formas animadas e outras formas de promover o contato dos estudantes com o teatro no ambiente escolar público. Até o final do ano de 2023, a expectativa era ter um conjunto maior de material produzido pelos próprios estudantes, que estavam extremamente empolgados com a dinâmica das aulas de teatro.

O projeto Contação de História contou com a participação de todos os estudantes com e sem confirmação diagnóstica de TDAH, bem como com pessoa com deficiência (PcD), que cantaram, interpretaram e dançaram. No início dessa escrita, trago informações sobre os estudantes laudados da escola até o momento e durante os anos da pesquisa, entre eles cegos, surdos, deficientes intelectuais, com TEA, TDAH, TOD, microcefalia e outros transtornos do neurodesenvolvimento. Busquei envolver a todos de maneira ativa. A comunidade escolar vibrou e ficou muito envolvida com as apresentações.

Outro ponto marcante foi a presença de dois representantes da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), do projeto Conectarte,³⁴ que filmaram, fotografaram e entrevistaram estudantes e professores envolvidos no projeto. Eles produziram um vídeo que foi exibido no ano de 2023 no portal da Prefeitura, no mês de agosto, cujo link³⁵ está disponível a todos da comunidade escolar e a outros professores da SME de Goiânia.

4.5 AÇÕES CRIATIVAS E SUAS REVERBERAÇÕES A PARTIR DOS JOGOS TEATRAIS

Quando há um grupo de jogadores em jogo, preparados para jogar, tem-se uma atmosfera harmônica, mas não no sentido de equilíbrio, de encaixe, de perfeição, mas uma atmosfera na qual todos conseguem, de maneira ímpar, entrar em um território de experiência, do intuitivo³⁶ (mente/corpo/emoção), seguindo as palavras de Schechner, Icicle e Pereira (2010). Também pude ver essas qualidades nas apresentações dos estudantes/jogadores enquanto jogam em cena, durante um espetáculo, ao se lançarem à frente da grande plateia, ou mesmo com seus próprios companheiros de cena. Os estudantes/jogadores demonstram suas melhores características de atuação, mostrando o que foi devidamente ensaiado, aprendido e, enfim, apresentado, de modo que consigam passar a ideia do espetáculo, seja ela qual for, de acordo com sua especificidade ou categoria de análise pretendida com a interpretação. É o estar **no jogo e em jogo**. Cada estudante-jogador terá uma experiência única e exclusiva, uma vez que a interpretação é uma arte efêmera, de seres efêmeros, múltiplos, intuitivos e simbólicos.

³⁴ Projeto da SME de Goiânia que visa potencializar as produções artísticas das escolas municipais de Goiânia e disponibilizar, em vídeos, essas produções, para todos os profissionais da educação.

³⁵ Acesso ao vídeo neste link: https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/biblioteca_virtual/conectarte-projeto-contacao-de-historias-arte-educadora-onira-tancrede/.

³⁶ Sobre intuição, sugiro a leitura do quarto capítulo, “O conceito de intuição”, na tese *A solução de problemas como potência prática na performance dos jogos teatrais: de John Dewey à Viola Spolin* (Vieira, 2020).

Os indivíduos no jogo nunca são os mesmos, pois sempre algo – seja o tempo, o espaço, a ação – estará sujeito a alterações, o que lhes possibilita visitar o novo, o devir. Assim, essas experiências, adquiridas nessas múltiplas vivências, trazem uma compreensão bem complexa do estudante/jogador como ser consciente e crítico de sua realidade social. John Dewey (1859-1952), para quem “[a] experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade” (Dewey, [1934]2010, p. 83-84). Em suas pesquisas ele já afirmava que a experiência educativa envolve continuidade e interação. Isso condiz com a possibilidade de o estudante se relacionar com o mundo e com seus acontecimentos de maneira viva e feliz na realização de suas conquistas. Turner ([1982]2015) acreditava que a verdadeira experiência educativa envolve, acima de tudo, continuidade e interação entre quem aprende e o que é aprendido. Schechner, Icle e Pereira (2010, p. 30) enxergam essa possibilidade de envolvimento entre estudantes-jogadores e o educador como prática pedagógica nas relações estabelecidas quando afirmam que: “[e]nsinar não constitui uma performance artística, mas certamente é uma performance. No ensinar, o professor precisa definir certas relações com os estudantes”.

Sobre educação, jogo e experiência, o filósofo americano George Herbert Mead (1863-1931), que fez parte da corrente teórica denominada pragmatismo,³⁷ em seu livro *Mente, self e sociedade* (2021), traz importantes reflexões sobre a formação intelectual dos indivíduos e seus processos formativos. Essas reflexões contribuem sobremaneira a este estudo no que tange à perspectiva que envolve os conceitos do jogo, dialogando com a experiência e as suas respectivas interações sociais e afetivas. Para Mead (2021, p. 153), “[n]o jogo, então existe um conjunto organizado de respostas da parte de todos para que a atitude de um elicie atitudes apropriadas nos outros”. Assim, jogar pode evocar uma experiência em todos que participam do jogo de forma interativa, seja pela ludicidade, seja pelas regras estabelecidas pelo jogo, pois “[e]ssa organização é dada nas regras do jogo ou da brincadeira. As crianças demonstram grande interesse nas regras. Criam regras na hora para se ajudar a superar dificuldades”. Para elas, em certa medida, grande “parte do prazer de brincar está justamente em criar regras” (Mead, 2021, p. 153). “Nesse sentido, brincar, em especial no estágio que antecede os jogos organizados, é brincar de alguma coisa. A criança brinca de mamãe, de professora, de policial; ou seja, como dizemos, ela assume vários papéis” (Mead, 2021, p. 152).

Sobre a educação, na perspectiva de Mead (2021), é possível compreender os processos metodológicos e as práticas educacionais, em relação à interação social que permeia o contexto

³⁷ Pragmatismo trata-se de uma corrente de ideias que defende que uma doutrina, para ter validade, deverá ser determinada pelo seu êxito prático. Esse movimento filosófico foi defendido e baseado nos estudos de Charles Sanders Peirce (1839-1941) e William James (1842-1910).

escolar. Outro ponto ressaltado pelo autor é a questão referente à ludicidade presente nas brincadeiras, que são atividades permanentemente experimentadas pelos estudantes no jogo teatral, pela espontaneidade, criatividade e experiências vividas, além, claro, das constantes ligações com os inúmeros papéis sociais apresentados em seu estudo sobre as estruturas sociais.

É possível identificar, nesse século (XXI), inúmeros autores que tratam sobre a educação, o jogo, a experiência e suas relações com os estudos das **performances culturais** e seus conceitos. Percebo, contudo, que ainda há muito a caminhar e descobrir, pois, essa área é um campo inesgotável de pesquisa. Há um vasto campo de conhecimento que permite a muitos outros autores, de outras vertentes, debruçar-se nessa investigação, sejam eles atores, atrizes, professores, teatrólogos, encenadores, sociólogos, psicólogos, neuropsicólogos, antropólogos e outros que estão por vir.

Esse imenso campo permite essa grande diversidade da área de conhecimento porque é um espaço que propicia entrecruzamentos, construção de novas possibilidades, questões sociais e situacionais. Assim, **performances**, segundo Schechner (2006, p. 2), “[...] marcam identidades, dobram o tempo, remodulam e adornam o corpo, e contam estórias”; ainda, “[p]erformances – de arte, rituais, ou da vida cotidiana – são ‘comportamentos restaurados’, ‘comportamentos duas vezes experienciados’, ações realizadas para as quais as pessoas treinam e ensaiam”.

O jogo penetra no cotidiano e em nossas vidas de várias maneiras, sendo eles observados ou observadores. Está no processo de conhecimento do ser humano em suas fases iniciais de vida, é um fato também biológico: os animais jogam, o ser humano joga. Está em nosso código genético. Pode ser compreendido como uma potência de conhecimento intelectual, psicológico e teatral, capaz de proporcionar momentos de aprendizagem, nos quais pude perceber que é, “intrinsecamente, parte da performance porque cria o ‘como se’, a arriscada atividade do fazer-crer” (Schechner, 2012, p. 93). Jogo e jogar apresentam algumas diferenças, pois, enquanto o primeiro é “um gênero, um item da cultura que pode ser separado e descrito”; o jogar é “um estado de humor, uma atividade e um comportamento incorporado inseparável dos jogadores” (Schechner, 2012, p. 96). Essa brincadeira compõe a vida social e é, então, teatralidade, já que “expressa tanto quanto dirige a vida social” (Schechner, 2012, p. 100).

Para responder à questão desenvolvida neste estudo, utilizo conceitos sobre jogos teatrais elaborados por Spolin ([1963]2008); estudos sobre o que pode as performances e a educação, apresentados por Schechner, Icle e Pereira (2010); dentre outros conceitos, como a experiência, brincadeiras e rituais, em Turner ([1982]2015); bem como educação, experiência e jogo, pensados por Mead (2021). Isso implica compreender como o repertório de jogos

teatrais, na escola, pode potencializar a participação dos estudantes, e como essa participação repercute numa metodologia de ação crítica, baseada em experiências vividas. Trago as importantes contribuições dos estudos de Jean Piaget ([1971]1988, p. 20), epistemólogo suíço que se especializou no desenvolvimento cognitivo da criança e que também enxergava um equívoco na educação quanto à “importância da inteligência intuitiva” dada à experiência, relatada em seu livro *Para onde vai a educação?*, percebia que “[...] a incrível falha das escolas tradicionais consiste em haver negligenciado quase que sistematicamente a formação dos estudantes no tocante à experimentação intuitiva”. Veja que o próprio Piaget, como Spolin, enxerga a omissão da experimentação intuitiva como algo devastador e muito prejudicial à construção simbólica dos estudantes/jogadores.

Também Huizinga ([1938]2007, p. 124) enxergava essa possibilidade de valorizar a experiência intuitiva, quando dizia que “[n]ão é através da reflexão ou do raciocínio lógico que se consegue encontrar a resposta a uma pergunta enigmática. A resposta surge literalmente numa solução brusca”. Aqui, compreendi como a “solução brusca”, o próprio desenvolvimento da experiência afetiva e social dos indivíduos imersos no jogo, como sendo aquilo que se pode denominar como “inteligência intuitiva”.

Desse modo, “[a]s tentativas práticas de desenvolver escolas, baseadas na ideia de educação como experiência, somente escaparão a contradições e confusões, se forem guiadas por uma clara conceituação de experiência” (Dewey, [1938]1971, p. 45). A experiência intuitiva no fazer/pensar o jogo teatral a partir dos estudos das performances é uma maneira que propicia a construção do saber, com as infinitas possibilidades de articulação entre as performances culturais e o campo da educação. Acredito que essa experiência educativa pode ocorrer pela experimentação social e afetiva, tanto na relação estabelecida entre os estudantes como na relação entre elas e os educadores.

A experiência social e afetiva não tem o mérito que merece nos espaços escolares formais nem nos espaços artísticos. Constato que pensar a escola como um lugar com capacidade de proporcionar aos estudantes uma maneira de favorecer, desenvolver, discutir e ampliar suas experiências, de forma crítica e autônoma, a partir da metodologia dos jogos teatrais apresentados e discutidos por Spolin ([1963]2008), é uma oportunidade ímpar de desenvolver as experiências sociais, afetivas e intuitivas dos estudantes/jogadores, que não necessariamente estão sendo preparados para serem atores e atrizes.

4.6 TEATRO DE FORMAS ANIMADAS: UMA EXPERIÊNCIA LUDOPEDAGÓGICA³⁸

Trabalhar com teatro de formas animadas, a partir de abordagens metodológicas dos jogos teatrais, com os estudantes do 6º, 7º, 8º e 9º anos da Escola Municipal Coronel José Viana Alves, em 2021, 2022, 2023 e 2024, foi uma excelente oportunidade para proporcionar momentos de criação artística aos estudantes, de maneira mais efetiva. No ano de 2022, propus à escola um projeto a ser desenvolvido durante todo o ano. O projeto “Teatro de formas animadas e a literatura dramática: uma experiência ludopedagógica no espaço escolar” foi anexado ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola de 2022, com previsão de continuar nos próximos anos. Foi abarcado vários objetivos nesse projeto, dentre eles apresentar novas modalidades teatrais aos estudantes, produzir uma literatura dramática criativa, autônoma, formação de plateia e proporcionar momentos do pensar, criar e apresentar os textos produzidos individual ou coletivamente.

A escolha desse projeto de intervenção ludopedagógica aos estudantes surgiu a partir da análise dos diagnósticos de leitura e escrita feitos no início do ano, mais precisamente na última quinzena do mês de janeiro de 2022, e que foram feitas em todos os outros anos, em que esta pesquisa estava sendo escrita. Nesse período, foi possível verificar que o número de estudantes com dificuldades e defasagem na escrita e na leitura era imenso. Escolhi atividades ludopedagógicas para valorizar o contexto que os estudantes vivenciam de maneiras cognitiva e social no processo de aprendizagem e como essas atividades poderiam potencializar as experiências sociais e afetivas dos estudantes a partir dos jogos teatrais com o desenvolvimento do teatro de formas animadas.

A modalidade de teatro, *teatro de formas animadas* está dividida em basicamente dois segmentos, conforme o *Dicionário de Teatro*, de Patrice Pavis ([1996]2011): teatro de máscaras e teatro de bonecos (objetos, fantoches, marionetes, mamulengos, sombras, varas). Essas modalidades serão utilizadas com os estudantes no desenvolvimento da escrita da literatura dramática. Importa dizer que não estou pensando o teatro de formas animadas como uma metodologia teatral, mas como uma possibilidade de ampliar o conhecimento dos estudantes sobre outras formas de fazer teatro, uma vez que a metodologia utilizada neste caso se orienta pelos estudos das abordagens metodológicas dos jogos teatrais, segundo os estudos de Spolin.

³⁸ Esse texto, quando em sua fase inicial, foi publicado na *Revista Pedagógica gefopi* [revista digital]: Literatura e Educação, Kochhann, Andréa (org.), Edição 43, ano 10, n.º 3 (julho/setembro, 2022).

Assim sendo, trago as definições das modalidades que compõem o teatro de formas animadas apresentadas no livro *Dicionário de Teatro*, de Patrice Pavis ([1996]2011).

Compreende-se o teatro de máscaras como o “[g]ênero dramático inglês do século XVI ao século XVIII, de origem francesa e italiana” (Pavis, [1996]2011, p. 234). Na época, o nome se deu porque “[o]s atores usavam máscaras (daí o nome) e representavam um espetáculo de dança, de música, de poesia, de alegoria, e de encenação de grande espetáculo” (Pavis, [1996]2011, p. 234). Em relação ao teatro de bonecos (objetos, fantoches, marionetes, mamulengos, sombras, varas), conforme o *Dicionário de Teatro*, de Patrice Pavis ([1996]2011, p. 384), este se define como um “[t]ermo bastante recente que às vezes substitui o de teatro de marionetes”.

Para nos ajudar nessa compreensão sobre a criação literária, trago o importante pensador escolhido para fundamentar a escrita deste estudo, Lev Seminovitch Vigotski (1896-1934). Seu livro *A imaginação e criação na infância* (Vigotski, [1930]2018) traz o capítulo “A criação literária na idade escolar”, que me apoiará nesta discussão sobre a criação e a imaginação das crianças no contexto escolar e sua relação com a produção literária dos estudantes.

Para compreender como os jogos teatrais desenvolvidos no ambiente escolar podem potencializar a participação e a compreensão dos estudantes no processo de conhecimento e como essa participação repercute numa metodologia de ação crítica, trago os estudos de Spolin, que constituiu uma abordagem metodológica improvisacional para a prática do ensino de teatro para crianças, jovens e adultos.

Spolin ([1963]2008, p. 4) definiu o jogo teatral em seu livro *Improvisação para o teatro*: “O jogo é uma forma natural de trabalho em grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessária para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar”, em que as “habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer”. Nesse sentido, a autora, com os jogos teatrais, apresenta uma metodologia de ensino e aprendizagem de teatro capaz de proporcionar uma pedagogia de experiência a partir da vivência teatral.

No jogo teatral, “[...] o grupo de sujeitos que joga pode se dividir em equipes que se alternam nas funções de jogadores e observadores” (Japiassu, [2001]2012, p. 25). Outro ponto importante a ser ressaltado é que “[...] o jogo teatral é intencional e explicitamente dirigido para observadores, isto é, pressupõe a existência de uma plateia” (Japiassu, [2001]2012, p. 25). Dessa maneira, é preciso enfatizar que essa pedagogia teatral, com jogos teatrais, direcionada aos estudantes, encontrou “[...] um terreno fértil no movimento Educação Ativa” (Japiassu,

[2001]2012, p. 24), liderado, inicialmente, pelo professor norte-americano John Dewey (1859-1952), em seus livros *A arte como experiência* ([1934]2010) e *Experiência e educação* ([1938]1971).

O jogo teatral é extremamente importante na educação, uma vez que promove o amadurecimento pessoal a partir do domínio dos jogadores, nos quesitos referentes à sua maturidade, que surgem “da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral, numa perspectiva improvisacional e lúdica” (Japiassu, [2001]2012, p. 26). Nesse sentido, todos os envolvidos se engajam nas interações estabelecidas a partir das soluções de problemas, que é uma condição apresentada por Spolin ([1963]2008) em pesquisas sobre os jogos teatrais.

4.7 OS JOGOS TEATRAIS E A CONSTRUÇÃO DA LITERATURA DRAMÁTICA

Nos primeiros dias de aula com todos os matriculados nas turmas do ensino fundamental 2 – anos finais (6º ao 9º ano), sentamo-nos em roda, com cada uma das 11 turmas, para as apresentações formais, nas quais dizíamos quem somos e quais foram as nossas expectativas para o ano que se iniciava. Esse momento é muito importante para saber quem são os estudantes da escola, embora tenha clareza de que nem tudo que é falado verbalmente compõe a verdade sobre cada um deles. Tenho plena consciência de que os gestos, os símbolos, os olhares e aquilo que não é dito traz consigo uma série de significados e significantes que eu consiga desvendar e perceber no decorrer das aulas que se sucederão durante toda a jornada escolar, durante o tempo de quatro anos do ensino fundamental 2, em que estaremos juntos.

Naquele momento, identifico os estudantes que nunca tiveram contato com o ensino de teatro e outros que já tiveram contato com teatro em outros lugares, como igrejas, centros comunitários ou em outras escolas. Esse “quebra-gelo” é muito rico entre todos, professores e estudantes, mas não é suficiente para compreender os desejos e anseios deles, uma vez que a timidez é ainda um ponto que acomete muitos estudantes, que não se sentem à vontade para falar sobre o que pensam naquela hora.

Por esse motivo, costumo propor uma atividade escrita, que chamo “Quem sou eu?”. É preciso dizer que essa atividade é desenvolvida mesmo antes de se iniciar a escrita desta pesquisa. Há mais de uma década, eu utilizo essa atividade, por considerá-la uma forma possível de comunicação com a autonomia de quem escreve, pois cabe ao estudante escolher o que vai escrever. Nessa atividade, peço que eles escrevam quem são, onde moram, seus afazeres, seus desejos, suas dúvidas, suas músicas, comidas, filmes, livros, cores, jogos e atividades preferidas. Com liberdade e criatividade, escrevem individualmente e me entregam suas

produções textuais, que serão lidas e analisadas. Trata-se de uma primeira avaliação sobre qual é o perfil da turma e de cada estudante que produzirá seu texto escrito. Tenho consciência, porém, de que mesmo os textos escritos podem ser induzidos por receios e timidez em expor o que são e o que pensam sobre tudo que está a seu redor, talvez por medo de serem julgados.

Ao receber esse material, e depois de lê-lo, consigo organizar as metodologias que poderei usar durante o ano letivo com a turma e planejar quais jogos teatrais utilizarei para “despertar” e potencializar a criatividade dos estudantes, sem que eles fiquem intimidados, pois: “os jogos teatrais permitem que os alunos criem suas próprias experiências e tornem-se donos de seu próprio destino” (Spolin, [1975] 2012, p. 75).

Essa atividade de escrita tem por objetivo conhecer os estudantes, suas histórias e seus desejos. Essa primeira escrita acontece para que eles possam produzir textos autorais, que ficam sob minha responsabilidade até o término do ano, quando esses mesmos textos são entregues aos estudantes, que leem e percebem o quanto houve mudanças em suas vidas e até mesmo em seus projetos para aquele ano em que a atividade foi escrita.

Eles, em outro momento, produzirão textos com outros temas de sua preferência, no intuito de criar cenas com repertório novo, produzidos pelos próprios estudantes, porque entendo ser esse um dos grandes méritos dos jogos teatrais. Afinal, encontrar um texto dramático, com 35 personagens, é praticamente impossível. Assim, escolhi alguns jogos teatrais de Spolin, retirados de seus livros, para trabalhar com esses estudantes-jogadores.

Em outro dia, começo a aula com o aquecimento. Fizemos uma caminhada pelo espaço, em sala de aula, afastamos as cadeiras, um espaço reduzido, dividido com as mesas e cadeiras da sala. Os estudantes puderam se familiarizar com o ambiente, trabalhando algumas velocidades, saindo daquilo que está estagnado, parado, buscando outras possibilidades de ver e sentir o ambiente.

Segundo Spolin ([1975]2012, p. 51), para a atividade fluir, o professor deve abandonar “o papel de professor e [tornar-se] parceiro de jogo”. Assim também deveria ser nas atividades desenvolvidas no ambiente escolar: chamar os estudantes a caminhar juntos nessa seara do aprender. Depois da caminhada, e de acordar o corpo com atividades que possibilitem a expressão corporal, construímos uma história, agora em grupo, com o tema “Quem somos nós?”. Sentados em círculo, com o consentimento do grupo, algum estudante/jogador iniciou a história, criada por ele, nomeando os personagens (quem), os lugares (onde) e as ações (o quê). Aquele que começou a história indica outro colega para continuar, até que todos participaram da atividade e a história terminou com a participação de todos. Nesse momento, a história é falada, e não escrita, é uma criação coletiva, logo, pertence ao grupo que a criou.

Depois, em outra aula, dividi a turma em grupos menores e eles criaram uma cena para apresentar a seus colegas a partir da atividade de contação de história em grupo e da atividade “Quem somos nós?”, realizada na aula anterior, de maneira prática.

Essa cena foi organizada e escrita pelos estudantes do grupo. Em uma terceira aula, com os grupos já divididos e os textos prontos, foram organizadas as apresentações com cada cena criada pelos estudantes. Essa atividade de construção literária durou quatro aulas, pois o jogo, a escrita, o ensaio e as apresentações dos grupos ultrapassaram o tempo de 50 minutos de aula. A organização curricular desse componente prevê duas aulas semanais e, portanto, foram duas semanas trabalhando com essa atividade. Alguns grupos se organizaram em outros horários, por exemplo, no recreio, para ensaiar as cenas criadas.

Depois das apresentações, avaliei todo o processo realizado pelos estudantes, nem todos quiseram apresentar aos colegas, mas assistiram. Desse modo, como propõem os jogos teatrais, assistir também é uma forma de participar da atividade, trabalhando a formação de plateia. Mantiveram-se envolvidos. Uma avaliação sem julgamentos, mas um estímulo ao construir atividades que permitam a criticidade, a argumentação, a criatividade dos estudantes, sem que sejam induzidos a repetir conceitos vazios, tendo suas atividades enriquecidas pelos debates. Na apresentação dos grupos houve risos, falta de concentração, nem todos quiseram apresentar por diversos motivos, entre eles a timidez, que está sempre presente no universo da adolescência.

Embora toda essa dinâmica tenha durado quatro aulas de 50 minutos, pode durar mais ou menos tempo, a depender da dinâmica, da receptividade e da maturidade de cada turma. Mesmo quando se trabalha em uma mesma turma, a cada dia a dinâmica é diferente por diversos motivos, como o fato de os estudantes, na primeira aula, às 7 horas da manhã, estarem sonolentos, calmos e com pouca disponibilidade para jogar. É preciso atividades que possam estimular a concentração, fazendo-os despertar para o jogo. As mesmas turmas, quando trabalham essas mesmas atividades mais tarde, depois do lanche, por exemplo, às 9 horas da manhã, já estavam bem mais atentas, embora em extrema agitação.

O fator tempo, relacionado a horário, foi percebido e é muito importante para compreender a dinâmica dos estudantes frente aos jogos teatrais, inclusive na seleção daqueles que serão jogados nas aulas de teatro. Para além do tempo, o lugar onde aconteceram os jogos muda a interação entre os participantes, percebendo-se uma mobilidade maior em ambientes abertos, como quadra e quiosque, e uma mobilidade pouco intensa em ambientes fechados, como a sala de aula.

Sobre a atividade, entendo que, quando feita no mesmo dia, tem um rendimento diferente ao do dia em que precisa ser feita em horários diferentes. A organização do horário dá-se de acordo com a estrutura pedagógica da escola, como horários de lanche, banheiro, recreio, avaliações internas e externas, simulados, atividades avaliativas institucionais – como o Exame Bimestral do Ensino Fundamental (Ebef), aplicado aos estudantes dos 1º aos 9º anos nas escolas da rede municipal de Goiânia, desde o ano de 2022, enviado e aferido pela SME de Goiânia.

As atividades “Quem sou eu?” e “Quem somos nós?” não estão centradas em uma compreensão exclusivamente científica, mas busquei fazer com que os estudantes pudessem falar um pouco deles para conhecê-los melhor, por meio de atividades ludopedagógicas, em um modelo mais afetivo. Isso porque, segundo Vigotski ([1930] 2018, p. 77), “a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo”, ainda que, aos olhos comuns, “esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios” (Vigotski, [1930]2018, p. 17).

Os estudantes criam o tempo todo, principalmente na primeira infância, compreendida dos 2 aos 7 anos. Nessa fase compreendo que “o desenho é sua atividade preferida” (Vigotski, [1930]2018, p. 61), mas, conforme vai crescendo, essa fase vai ficando para trás e agora a escrita, a leitura e a criação literária ocupam sua vida com mais propriedade e interesse.

No ensino fundamental 2 – nos anos finais (6º ao 9º ano), quando as crianças estão com 11 ou 12 anos, a prática da produção textual é ainda mais evidente se comparada ao desenho e às brincadeiras, na maioria das vezes acentuadas, pois as atividades escolares ocorrem com textos escritos e lidos. Essa habilidade começa a despontar quando a criança analisa as situações em que vive e começa a se relacionar com pessoas que não pertencem apenas ao seu seio familiar. Existe, aí, uma clara ampliação social entre ela e seus novos pares. Um novo mundo se abre à sua frente, principalmente quando inicia sua formação escolar e tem a sua produção literária ampliada.

Observando as atividades escritas pelos estudantes, que foi entregue ao longo das aulas, verifiquei certo tom de ingenuidade, com a mais pura verdade, pois o estudante ainda está engatinhando na escrita literária, por vários motivos, às vezes condicionado a fazer apenas cópias de livros, revistas, jornais, entre outros materiais impressos. Escrever sua própria história lhe traz desafios que não devem ser julgados, pois o desenvolvimento da oralidade e da escrita ainda está em processos diferentes de amadurecimento.

Nesse contexto, “a falta de correspondência entre o desenvolvimento da língua oral e o da escrita consiste, principalmente, na diferenciação da dificuldade de uma ou da outra forma de se expressar” (Vigotski, [1930]2018, p. 63), uma vez que a linguagem oral é exercida e estimulada frequentemente em todos os lugares por onde essa criança passa. A escrita, pelo contrário, é algo não natural, que requer estudo e dedicação para que se consiga executar, compreender e dominar. Nas palavras de Vigotski (Vigotski [1930] 2018, p. 64), “[a] fala escrita apresenta grandes dificuldades por possuir leis próprias”.

Dessa forma, trago os jogos teatrais elaborados por Spolin para oportunizar aos estudantes a escrita de uma literatura dramática, para que nós, professores, possamos pensar como essa metodologia dos jogos teatrais pode ampliar o repertório literário dos estudantes. Eu também compreendo que a “fala oral é sempre compreensível para a criança; ela surge na convivência direta com outras pessoas; é uma reação perfeitamente natural” (Vigotski, [1930]2018, p. 64), enquanto a escrita tem suas próprias regras que precisam ser exploradas.

A construção dessas atividades no contexto escolar se deu a partir dos documentos norteadores do currículo escolar goiano, o Documento Curricular de Goiás – Ampliado (DCGO – Ampliado), no qual busquei pautar as produções, alinhando projeto, currículo e vivência criativa. O DCGO – Ampliado (2020) traz uma série de objetos de conhecimento e habilidades que precisam ser desenvolvidas dentro de cada ano do ensino fundamental 2, para cada um dos componentes curriculares. As referências, neste estudo, percorrerão a apresentação do DCGO – Ampliado (2020), trabalhando os objetos de conhecimentos e habilidades compreendidas pelo componente curricular Arte-Teatro. Essas habilidades foram reorganizadas e ampliadas a partir da estrutura apresentada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017. É preciso que se saiba que tanto a SME, em Goiânia, quanto a Seduc, em todo o território goiano, seguem o DCGO – Ampliado (2020) em suas escolas. Essa é a nova normativa que entrou em vigor a partir de 2020.

Para essa atividade, elenquei a habilidade do DCGO – Ampliado, seguido pelo código alfanumérico “(GO-EF06AR27) – Pesquisar e criar formas de dramaturgias” (Goiás, 2020, p. 150), habilidade que permite ao estudante criar uma nova dramaturgia, respeitando a construção de escrita de cada estudante, produzindo textos autorais a partir da abordagem metodológica dos jogos teatrais, com ênfase na estrutura de orientação denominada (**onde, quem e o quê**).

Ao perceber esse grande abismo que se abre entre a fala escrita e a fala oral, neste estudo, reflito como os jogos teatrais e a literatura dramática no espaço escolar, enquanto atividades ludopedagógicas, a partir dos contextos em que os(as) estudantes vivenciam suas ações lúdicas, cognitivas e sociais no processo de aprendizagem, podem enriquecer as escritas de textos que

sejam produções autônomas, sem lhes tirar a beleza da escrita, fazendo com que os estudantes criem seus próprios repertórios referentes à literatura dramática.

Em seu livro *Improvisação para o teatro*, Spolin ([1963]2008, p. XXVIII), com base em sua estrutura de orientação denominada (onde, quem e o quê), explica que os estudantes conseguem “[...] colocar toda a espontaneidade para trabalhar ao criar cenas após cenas de material novo”. Na abordagem metodológica proposta pela autora, pelos jogos teatrais, os estudantes têm a oportunidade de criar seus próprios repertórios cênicos novos, sem necessariamente ficarem à mercê de dramaturgos, de técnicas pré-existentes ou de exemplos a serem dados ou transmitidos pelo arte-educador. Dessa maneira, eles poderão, pela prática teatral, com jogos teatrais, abandonar os comportamentos mecânicos, as emoções e certa forma de atuação automatizada, entrando na realidade vivida, no aqui e no agora em que se apresentam.

Considerando que os jogos teatrais constituem uma maneira de construir materiais novos, a cada jogo, também na escrita se buscou criar repertórios novos, uma vez que “a criança frequentemente não entende para que precisa escrever” (Vigotski, [1930]2018, p. 64) e isso ocasiona alguns equívocos no espaço escolar, principalmente quando “a criança escreve sobre temas dados pela escola”. Por esse motivo, optei pela escrita de materiais novos, em que os próprios estudantes, baseados em seus gostos pessoais, criam suas dramaturgias novas, delegando lugares, personagens e ações de acordo com seus gostos particulares, sem a influência de textos já existentes.

Nas escolas os temas oferecidos às crianças e aos adolescentes são sempre definidos por adultos, que, na grande maioria das vezes, não compreendem a realidade dos estudantes. Os temas vêm definidos nos livros e nos materiais pedagógicos ofertados pela escola e, por estarem distantes da realidade dos estudantes, são ainda mais difíceis de desenvolver e pouco eficientes na criação artística e literária de repertórios novos. Evidentemente que tenho a clareza de que ler novos repertórios na escola ou em casa é extremamente importante à formação intelectual dos estudantes, mas oferecer a oportunidade de criar textos novos os faz capazes de desenvolver outras habilidades, importantes na criação dos novos repertórios, como autonomia, criatividade e ludicidade.

Em grande parte, os estudantes apenas reproduzem ideias já existentes. Dessa maneira, o “professor apresentava o tema”, e os estudantes “viam-se diante da tarefa de escrevê-la, aproximando a sua fala o mais possível da fala literária dos adultos ou do estilo dos livros que leram” (Vigotski, [1930] 2018, p. 64). Quando essa postura acontece em sala de aula, noto haver, claramente, um bloqueio nas produções dos estudantes, pois como conseguir escrever

sobre um tema que não lhes é familiar? Posso responder, então, que os professores que apresentavam temas fechados “frequentemente aniquilavam a beleza espontânea, a especificidade e clareza da linguagem” (Vigotski, [1930]2018, p. 65), com certeza isso prejudica os estudantes, tornando suas produções limitantes e pouco expressivas.

Caminho para outras atividades em sala de aula e, nessa fase do jogo teatral, vivenciamos atividades relacionadas ao “**o quê**” (ação) e proponho que os estudantes experienciem ações do seu dia a dia, que lhes são comuns, como pintar, desenhar, dormir, comer, correr e brincar. Essas ações devem estar em seus textos criados em sala de aula, para que eles consigam perceber quais atividades seus personagens executam durante a escrita de seus textos. Nessa fase, o fazer imaginado é presença constante, e as crianças sentem prazer em poder fazer e ser quem elas quiserem, sem terem de seguir ordens, com temas pré-estabelecidos pelos adultos. Nessas atividades com os jogos teatrais, têm-se a chance de criar e recriar repertórios novos, com cenas que vão ao encontro de sua imaginação, mesmo que não sejam compreendidas pelos adultos. Ademais, ampliam-se as possibilidades observacionais, nas quais o estudante percebe, compara e realiza desenhos novos em uma complexidade crescente, caminhando para a fase da imagem mental que tem dos objetos que conhece. Nesta fase do “**o quê**” (ação), os estudantes desenharam a ação dos seus personagens e foi possível trabalhar a escrita, o desenho, a imagem mental e a ação com a metodologia dos jogos teatrais.

O estudante que não está se preparando especificamente para ser ator ou atriz pode sim vislumbrar outras faculdades mentais, ligadas a outras habilidades dos seres humanos, sem necessariamente estarem em cena, apresentando. Pensar os jogos teatrais como uma abordagem metodológica de teatro, no contexto escolar, possibilita trazer diversas variantes que atravessam os campos da atuação teatral.

Trabalhar com jogos teatrais, enquanto abordagem metodológica teatral, em sala de aula, com estudantes – crianças ou adolescentes –, amplia habilidades a todos, inclusive àqueles que necessariamente não pretendem seguir a carreira artística. Compreendo, então, que essa metodologia repercutirá novas condições sociais, culturais e políticas, capazes de ampliar e retirar os estudantes da periferia de Goiânia da situação inerte e da marginalidade social. Eles conquistarão novos espaços, sendo mais críticos e conscientes de sua realidade, ampliando seus potenciais.

O trabalho com jogos teatrais possibilita, pelas estruturas de orientação denominada **o quê** (ação), **onde** (lugar) e **quem** (personagem), uma experiência nas práticas teatrais a partir de um repertório novo. Após essa criação cênica, os estudantes conseguem levar, para as

páginas de seus cadernos, escritas novas, repletas de entusiasmo e criatividade, que ecoará em dramaturgias inéditas.

Nesse caminho, a elaboração de textos constitui uma literatura dramática, que expressa beleza, poesia, criatividade e harmonia, porque os estudantes estão elaborando textos vivos, que construíram nas improvisações teatrais, com temas novos e autorais que compõe sua realidade. Isso porque o texto “torna-se de imediato bem mais fácil e bem-sucedido quando se estimula a criança a escrever sobre o tema que para ela é internamente compreensível e inquietante” e, ainda, “o mais importante, que a incentiva a expressar em palavras seu mundo interior” (Vigotski, [1930]2018, p. 65-66).

Depois de trabalharmos vários jogos teatrais, sobre **onde** (lugar), **quem** (personagem) e **o quê** (ação), começamos a construir cenas e a escrevê-las, constituindo uma literatura dramática, pois, para Spolin ([1963]2008, p. 5), “os jogadores tornam-se ágeis, alerta, prontos e desejosos de novos lances ao responderem aos diversos acontecimentos”, respeitando o desenvolvimento de cada estudante, pois “a verdadeira tarefa da educação não é a de infligir prematuramente à língua, mas a de ajudar a criança a elaborar e formar uma língua literária própria” (Vigotski, [1930]2018, p. 67).

Após a atividade “Quem sou eu?”, primeira escrita e, depois, falada, “Quem somos nós?”, com as turmas dos 6º aos 9º anos, comecei com outra atividade diagnóstica, também de escrita, com os estudantes, para saber seus temas preferidos, seus gostos literários e, principalmente, para que eles pudessem elaborar seus próprios textos que compunham a literatura dramática autônoma e criativa. Eles escreveram contos, fábulas, piadas, poesias e algumas histórias que eram relatos pessoais. Nesse momento, tudo foi bem recebido. Foi feito um vendaval de ideias e um mapeamento dos gostos literários dos estudantes. Todos os textos foram recolhidos e lidos.

Embora esta pesquisa não seja quantitativa, posso destacar alguns pontos muito comuns na escrita dos estudantes. Ainda que o foco da pesquisa, no ano de 2022, estivesse centrado nos 6º anos, realizei essa mesma atividade com as 11 turmas com que trabalhava, naquele ano, na Escola Municipal Coronel José Viana Alves. Nos 6º anos, os temas se relacionavam com super-heróis, princesas e muitos eram cópias de outros textos já existentes, como fábulas e histórias infantis. Os estudantes dos outros anos focaram mais em jogos, poesias e relatos pessoais. Percebi, em todos, uma vontade de falar sobre eles nas produções escritas.

Depois das produções textuais prontas, e das apresentações em pequenas improvisações teatrais, segui para o próximo passo, que foi o trabalho em grupo e escolher quais seriam os textos a serem apresentados, ensaiar as falas, criar os personagens, ou seja, desenhar, recortar,

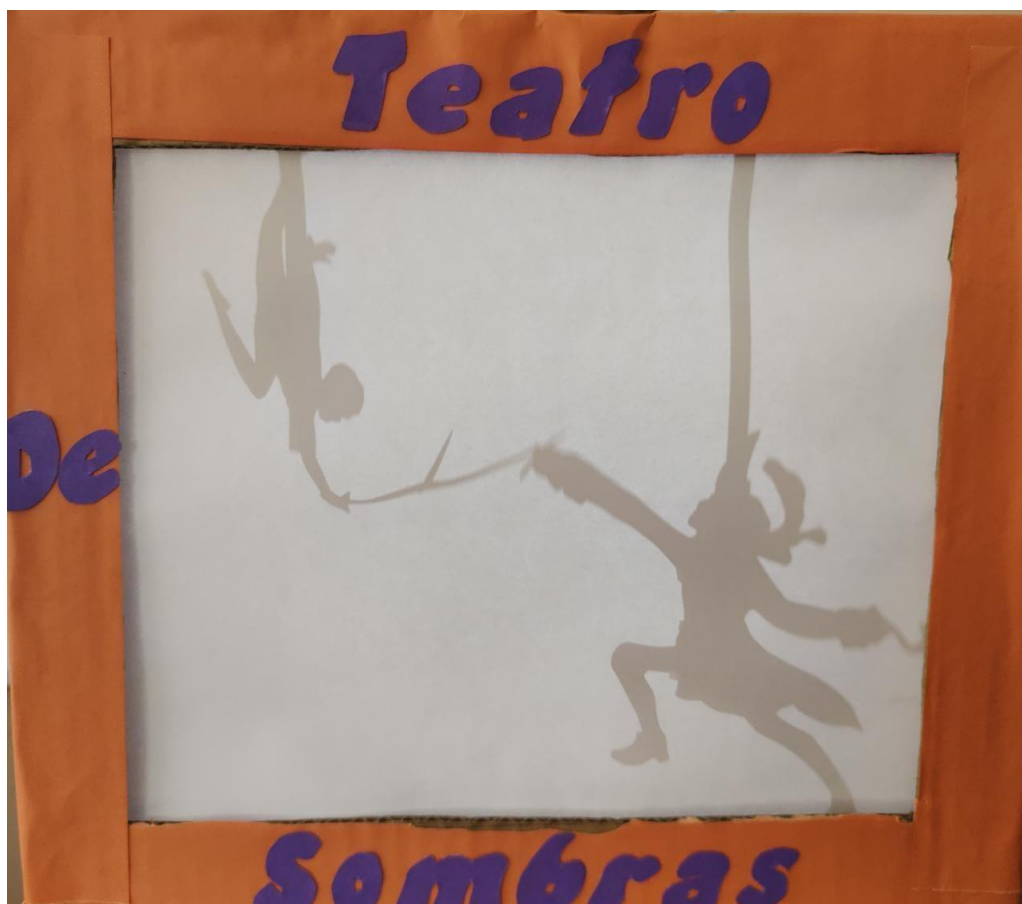
colar e projetar com iluminação e cenário para a apresentação do teatro de sombras. Nessa fase prática do projeto Teatro de Formas Animadas, os estudantes ficaram extremamente envolvidos com as atividades e se dividiram em grupos de até cinco pessoas, os quais começaram a organizar como seria o processo.

Primeiramente, escolheram quem ficaria no grupo de quem, uma tarefa que exigiu negociação, pois havia estudantes que gostariam de ficar em vários grupos, já que têm vários amigos na sala. Outros pediram para realizar a atividade em trios ou duplas, o que foi permitido, pois o importante, nessa atividade, era socializar e formar um ambiente harmônico entre os pares. A escolha, em todas as atividades em grupo, tem sido de acordo com as afinidades entre os estudantes.

Minha interferência só acontece quando verifico que algum estudante da sala se sente excluído. Isso acontece principalmente com os estudantes neurodiversos, sejam eles diagnosticados com TDAH, TEA, TOD, dislexia ou outra situação que acometa ao estudante daquele grupo de escolares, naquele momento. As interferências são feitas de forma a não expor a fragilidade do estudante excluído e/ou que não se identificou com nenhum dos grupos. Nessa interferência pedagógica, espera-se que possa ser fonte de boa receptividade, e não de repulsa entre as partes envolvidas.

De modo geral, a comunidade escolar já se encontra bem familiarizada com várias pessoas neurodiversas, uma vez que já há muitos anos teve 12 estudantes com laudos médicos, frequentando o ensino fundamental 2, e que já foram colegas noutra escola, em anos anteriores. Nas Figuras 9 a 12, a seguir, apresento algumas produções dos estudantes com o teatro de sombras.

Figura 9 – Cenário do teatro de sombra com personagens



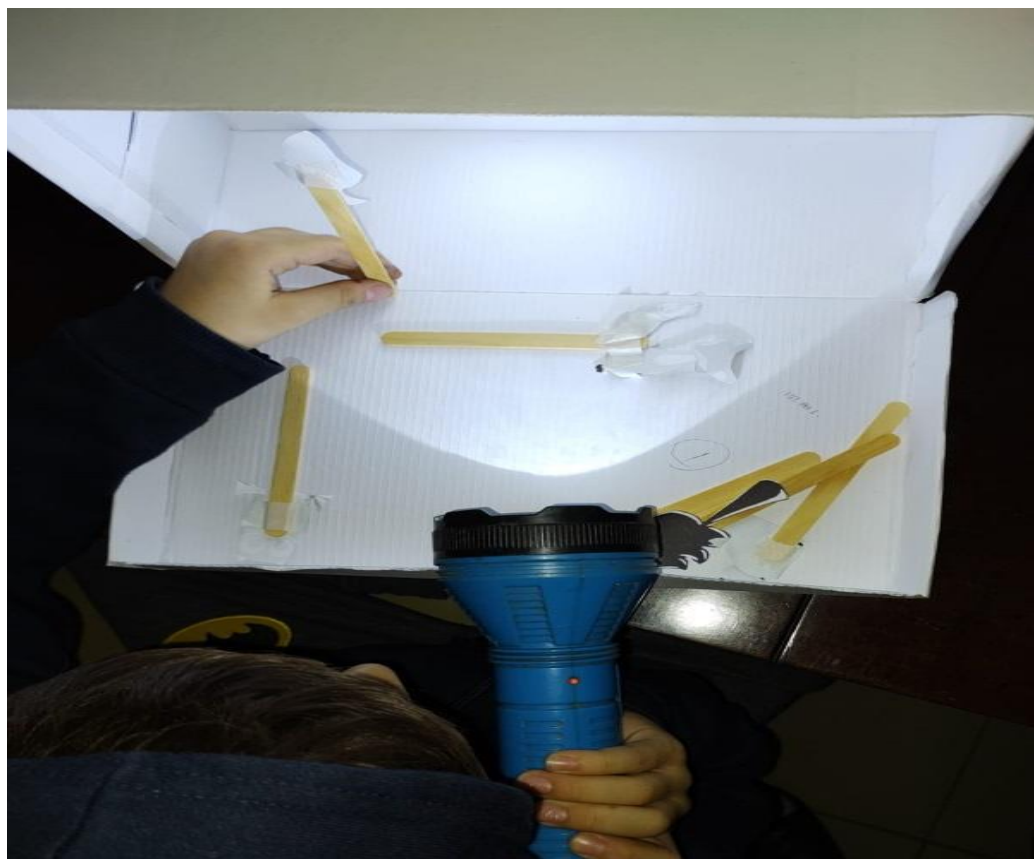
Fonte: pesquisa de campo, 2022.

Figura 10 – Personagens do teatro de sombra



Fonte: pesquisa de campo, 2022.

Figura 11 – Iluminação do teatro de sombra



Fonte: pesquisa de campo, 2022.

Figura 12 – Apresentação do teatro de sombra com personagens



Fonte: pesquisa de campo, 2022.

Cada estudante teve a liberdade de criar a história de sua preferência ou até mesmo fazer releituras de textos já existentes. O trabalho foi apresentado individual ou coletivamente, de acordo com a escolha de cada um, respeitando suas singularidades.

No segundo bimestre do ano letivo de 2022, em meados de abril, caminhei para a próxima etapa do trabalho, que foi o teatro de fantoches. Nela, os estudantes já tinham propriedade para criar seus próprios textos, embora escrever ainda fosse uma árdua tarefa. Nesse momento da produção, eles já estavam percebendo, a partir das orientações e das apresentações anteriores, que escrever textos dramáticos poderia contribuir para a criação de uma nova dramaturgia, embora nessa etapa ainda não focasse em um gênero teatral específico.

Nesse momento, o objetivo estava ainda centrado nas produções escritas produzidas pelos estudantes, respeitando os gêneros de suas preferências. Nessa fase, foi enorme a gama de textos criados pelos estudantes, textos que esbanjam criatividade, ainda que não seguissem uma norma ou um modelo específico. A regra era criar suas próprias regras, dar asas à criatividade, mostrar aquilo que fosse genuíno de cada ser, sem a obrigação de seguir temas e gêneros, o que possibilitou criar uma grande e inédita seara de textos de autoria criativa. Importante dizer que os textos eram criados individual e coletivamente. Essa dinâmica dependia da escolha dos estudantes na organização de seus grupos e das apresentações.

Fazer os textos saírem das caixinhas foi uma atividade muito significativa e constituiu um passo que a cada dia se expandia mais. Naquele momento, os estudantes puderam explorar vários elementos intrinsecamente na composição de acontecimentos cênicos, como conhecer e ampliar vocabulários, criar formas de dramaturgias, experimentar a função teatral (dramaturgo), criar cenas em formato colaborativo, além de discutir os trabalhos artísticos coletivamente. Também criaram cenas não engessadas, que discutiam situações pertinentes ao universo dos estudantes.

É preciso lembrar que os temas eram livres e os gêneros literários também, mas os orientei que, a partir daquele momento, eles pensassem, ao produzirem os textos, em uma estrutura de orientação denominada, com o **onde** (lugar), **quem** (personagem) e **o quê** (ação) em suas histórias, pois isso contribuiria com a execução das cenas do teatro de fantoche (Figuras 13 e 14). Nessa fase, a releitura de textos, músicas, poemas, lendas e contos continuava presente, pois tinha o intuito de que os estudantes criassem, aos poucos, suas próprias formas de escrita, com temas e gêneros que lhes fossem familiares, sem impor modelos prontos.

Apresento algumas fotos dessa segunda fase do projeto, que os manteve bem interessados e envolvidos em todo o processo e nas apresentações de seus grupos e de seus colegas. O número de estudantes que participaram dessa etapa foi bem maior nas turmas dos 6º

anos, embora o projeto tenha sido proposto e executado nas 11 turmas matriculadas no turno matutino: dois 6º anos, três 7º anos, três 8º anos e três 9º anos, matriculados na EMCJVA, no ano de 2022. Eles se mostravam o tempo todo envolvidos em maior e menor grau, a depender da turma onde estavam, com cada fase desse projeto Teatro de Formas Animadas.

Figura 13 – Fantoche



Fonte: pesquisa de campo, 2022.

Figura 14 – Apresentação do teatro de fantoche



Fonte: pesquisa de campo, 2022.

Muitas vezes os estudantes realizam essas atividades lúdicas, como criar seus personagens, sem necessariamente serem estimulados por um adulto, embora se saiba que a

vivência é extremamente importante. Todos os estudantes, dentro de suas possibilidades físicas e intelectuais, conseguem cantar, pintar, esculpir, dobrar e jogar, explorando suas potencialidades.

Evidentemente, os estímulos dos arte-educadores são necessários e reverberam um aprendizado significativo. É como andar de bicicleta, só se aprende andando; é como caminhar, só se aprende caminhando; e escrever, escrevendo, mesmo que haja quedas e esse aprender não seja tranquilo como se imagina ou se espera.

Não estou naturalizando essas questões apresentadas nem as pensando em formato estagnado. Com certeza requer-se prática para que os estudantes consigam realizar suas atividades com ludicidade, sem ser de forma mecânica/automatizada. É preciso proporcionar esse momento de produção textual para que eles possam produzir seus próprios repertórios sem, necessariamente, serem obrigados a produzir um estilo ou a trabalhar com um gênero imposto.

Apesar de não desconsiderar a presença de ludicidade entre os estudantes em fase escolar, nessa fase da escrita, nesta seção, centrei meus estudos na criação da literatura dramática pelos estudantes do 6º ano, com ênfase no Teatro de Formas Animadas, utilizando a abordagem metodológica dos jogos teatrais, como já dito. Entendo que o texto dramático é uma forma literária que se apresenta composta com uma estrutura dramática, com a definição de personagens, lugares e ações das respectivas cenas, com o intuito de ser apresentada, e não somente lida. Destaco, ainda, que o processo é tão importante quanto o resultado.

No ambiente escolar, encontro várias formas de criação artística, mas percebo que a criação literária tem abarcado grande parte dos afazeres criativos e que, “[d]e todas as formas de criação, a literária e verbal é a mais característica da idade escolar” (Vigotski, [1930]2018, p. 61). Os estudantes, quando estão na fase escolar, muitas vezes passam por várias fases de desenvolvimento, o que lhes faz percorrer vários estágios. Se, quando pequenos, na fase pré-escolar, os jogos simbólicos, os desenhos, as brincadeiras, as tintas e as massinhas de modelar são atividades que lhes interessam por grande tempo durante suas vivências, isso já não é tão frequente na fase escolar quando avançam no ensino fundamental nos anos finais (6º ao 9º ano).

Na terceira fase do projeto de Teatro de Formas Animadas, trabalhei o teatro de objetos, que foi e ainda é um segmento do teatro de animação pouco explorado pelos estudantes em fase escolar. A proposta foi que os estudantes criassem seus bonecos com objetos de seu cotidiano, como vassouras, pratos, copos, colheres e outros materiais de fácil acesso. A ideia central é dar vida aos objetos e apresentar a história dos personagens, criadas pelos próprios estudantes, de maneira autoral e criativa, relacionando a manipulação dos objetos pelos estudantes na construção das cenas. “Sob o ponto de vista dramático, movimento é o que confere vida a um

objeto. Em teatro de animação, movimento é uma ação com intenção. Um objeto torna-se animado quando os seus movimentos são, ou parecem ser, intencionais” (Amaral, 2004, p. 120). O estudante-manipulador do boneco (objeto) dá vida à sua personagem, uma vez que “[e]ssa sua aparente intenção lhe é conferida pelo ator-manipulador. Sob os seus impulsos, o objeto ‘adquire vida’” (Amaral, 2004, p. 120).

Nessa fase, reparei que os estudantes começaram a buscar novos elementos para criar suas próprias histórias. Muitos deles não estavam familiarizados com essa modalidade teatral e ficaram encantados com a possibilidade de criar teatro com objetos do cotidiano. Quando lhes foi apresentado o Teatro de Formas Animadas, alguns deles já tinham visto teatro de sombras e de fantoches na educação infantil, mas o de objetos foi algo totalmente novo. Possivelmente uma modalidade pouco explorada pelos professores da educação infantil e do ensino fundamental 1 – anos iniciais (1º aos 5º anos).

A maioria desses docentes não têm formação em Arte, pois, tanto na educação infantil como no ensino fundamental 1 – anos iniciais, os professores referência das turmas são, na sua maioria, pedagogos. Como já se sabe, a formação de um pedagogo é ampla, com o estudo de diversas áreas, como linguagem, matemática e ciências, o que lhes causa certos desdobramentos em conseguir atravessar todas as áreas do conhecimento. Quando se fala em Arte, a maioria das formações em pedagógicas apresenta as quatro áreas da arte – artes visuais, dança, música e teatro –, mas não conseguem, em quatro anos de faculdade, aprofundar-se em todos os componentes curriculares.

Nessa perspectiva, eles escolhem aquela área que lhes seja mais familiar e, portanto, cada pedagogo cria suas próprias estratégias de acordo com o que é possível naquele momento. Na maioria das vezes, as artes visuais são as escolhidas para trabalhar com os estudantes e fica claro, na chegada deles ao 6º ano, que menos de 1% deles já estudou teatro na escola ou teve a oportunidade de criar uma cena. A dificuldade de ter acesso a essas modalidades artísticas limita o contato dos estudantes com o Teatro em outras fases da educação.

Muitas vezes os estudantes saem do ensino básico da rede municipal sem nenhum contato com as aulas de Teatro, porque em 2024 há apenas três professores modulados em sala de aula nesse componente curricular, no município de Goiânia, segundo informação da própria SME de Goiânia. Boa parte de nossas escolas municipais tem, em sua equipe pedagógica, a maioria dos professores formados em artes visuais, causando uma defasagem aos estudantes, que não podem vivenciar as outras linguagens artísticas, no caso, dança, música e teatro.

Dessa maneira, o fato de os estudantes não terem contato com o teatro de objetos os tornou muito curiosos e interessados nessa modalidade. Seguem dois personagens criados por eles (Figuras 15 e 16), manipulados durante a apresentação das cenas de teatro de objetos.

Figura 15 – Personagem do teatro de objetos



Fonte: pesquisa de campo, 2022.

Figura 16 – Apresentação do teatro de objetos



Fonte: pesquisa de campo, 2022.

Em meados de agosto de 2022, no terceiro bimestre, os estudantes continuaram escrevendo novos textos, agora mais próximos à escrita de literatura dramática, ou seja, de uma dramaturgia. Com criação das personagens, em grupo ou individual, surgiu a necessidade de criarem seus próprios personagens, lugares e ações, sem que fosse necessário pedir. Eles criaram textos dramáticos que se aproximaram muito de sua realidade, com temas que abordavam o seu cotidiano, como músicas, jogos eletrônicos e questões sociais. Em geral, revelavam, em suas escritas, situações que eles mesmos vivenciaram, como *bullying*, preconceito e abandono. Esses foram os temas mais abordados em suas produções.

Iniciava para o quarto bimestre em outubro de 2022 e, assim, começo a quarta e última fase do projeto Teatro de Formas Animadas, o teatro de máscara, com data prevista para fim do ano, em dezembro de 2022. As máscaras foram feitas em sala de aula e foram as que tiveram um processo mais demorado por ter de esperar cada fase dessa construção.

Essa fase do projeto aconteceu como nas outras vezes. Os estudantes formavam grupos de até cinco estudantes, dividindo as atividades: alguns, por exemplo, escreviam a dramaturgia a ser apresentada, outros confeccionavam as máscaras, outros apresentavam. Essa distribuição de tarefa dos grupos foi determinada por eles mesmos.

Em alguns grupos, todos fizeram parte de todas as fases do projeto. Em um primeiro momento, levei, para a sala de aula, a lista de materiais e uma máscara pronta para que eles tivessem uma ideia de como confeccioná-la, expliquei a eles que existem várias possibilidades, como as máscaras de gesso, de madeira, industrializada. Também levei imagens e vídeos com vários tipos de máscaras utilizadas por atores e atrizes.

A máscara escolhida foi feita a partir de matéria-prima de fácil acesso para que os estudantes pudessem adquirir esse material com facilidade. O material utilizado foi papel, que poderia ser de revistas ou de jornais usados, cola e um balão para dar forma à máscara. Foi um processo lento, que necessitou de muito empenho e dedicação dos participantes.

Como em 2022 trabalhei com Arte-Teatro em 11 turmas do ensino fundamental 2 – anos finais (6º ao 9º ano), foi preciso organizar o início da entrega das máscaras para o mês de novembro e as apresentações para o mês de dezembro, de modo que os estudantes tivessem tempo hábil para ensaiar com as máscaras e os textos prontos. Em novembro, fizemos uma exposição das máscaras teatrais e das máscaras africanas na culminância do Projeto Vidas Negras: Arte, Cultura e História, em 18 de novembro de 2022. Assim é a dinâmica da escola, um movimento cíclico em que os projetos vão se misturando e se envolvendo um com o outro, fazendo com que os estudantes possam perceber as similaridades e as diferenças entre as máscaras, como pode ser visto nas Figuras 17 e 18 a seguir.

Figura 17 – Máscaras feitas com a técnica de papel rasgado, cola e balão



Fonte: pesquisa de campo, 2022.

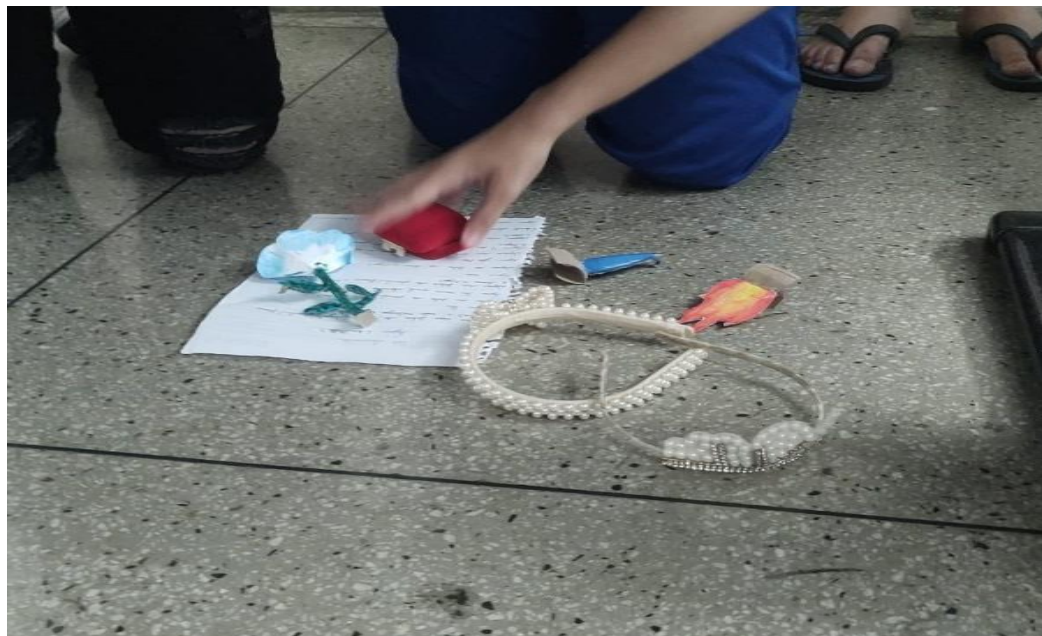
Figura 18 – Máscaras feitas com a técnica de papel, cola e balão



Fonte: pesquisa de campo, 2022.

Nessa fase do projeto, houve a apresentação de cenas com a utilização das máscaras criadas pelos estudantes – máscaras africanas, máscaras neutras e máscaras de diversas outras personagens. Os estudantes criaram máscaras de acordo com a dramaturgia escrita por eles mesmos e, a seguir, as Figuras 19 e 20 que mostram as personagens e os objetos de cena utilizados na encenação.

Figura 19 – Objetos cênicos utilizados na cena “Elementos da Natureza”



Fonte: pesquisa de campo, 2022.

Figura 20 – Apresentação da cena “Elementos da Natureza”



Fonte: pesquisa de campo, 2022.

Nessa apresentação, os três estudantes escreveram coletivamente seu texto dramático *Os elementos da natureza*, com a estrutura de orientação denominada **onde** (lugar), **quem**

(personagem) e **o quê** (ação). Nessa fase, observei que as produções de textos dramáticos e as apresentações apresentam cada vez mais propriedades teatrais, com uma estrutura dramática. A vivência durante esses 11 meses do ano de 2022 foi extremamente importante para se chegar a esse resultado.

Notei um envolvimento dos estudantes, pois, para eles, de maneira subjetiva, o “boneco é um reflexo nosso. É a nossa representação reduzida” (Amaral, 1993, p. 75). Dessa maneira, os estudantes, ao criarem personagens, se recriavam e criavam “um personagem irreal. É negação, é matéria, e, ao mesmo tempo é afirmação. É um desafio à inércia da matéria. Ambíguo por natureza tem aspectos positivos negativos” (Amaral, 1993, p. 75).

Nessa fase, recebi muitos textos em que os estudantes revelavam situações que acontecem com eles e que sentiram a necessidade de expressar pela escrita dramática. É por meio de seus bonecos que se expressam, pois “[é] dualidade: enquanto animado, é espírito; enquanto inerte, é matéria. Define-se por uma contradição: é ação, mas em si mesmo ele não tem movimento” (Amaral, 1993, p. 75). Assim, o teatro cumpre uma de suas funções primordiais – a função social. Além disso, traz à escola a oportunidade de o estudante falar, expressar e refletir sobre aquilo que muitas vezes não têm com quem dividir, sejam seus sonhos, seus medos e/ou seus projetos de vida.

Nesse estágio do projeto, havia um número bem significativo de textos produzidos pelos próprios estudantes, mas ainda continuava encontrando histórias conhecidas, com algumas modificações, em formato de releitura artística, em que se mantêm as personagens e se alteram alguns elementos da cena, como lugares e ações, como já dito.

Esse fato acontece porque há estudantes que ainda não escrevem com autonomia, por dificuldade de interpretação, de escrita e de leitura. É um problema sério para uma turma de 6º ano, mas é a realidade que se apresentava durante a pesquisa até o ano de 2024 em nossa escola, devido ao fato de que muitos ficaram dois anos sem frequentá-la, em função do período pandêmico, no mundo inteiro, compreendido entre os anos 2020 e 2021 e ainda com resquícios nos anos 2022 a 2024.

É preciso que se saiba que a maioria dos nossos estudantes, residentes na periferia de Goiânia, não tiveram acesso à internet para acompanhar as aulas online. Esse fato foi bem marcante e desafiador em 2021, na volta das aulas presenciais, e muitos continuam com essa defasagem escolar em 2022, 2023 e 2024. Por isso, ainda há dificuldades na aprendizagem escolar, o que implica não saber ler nem escrever com uma fluência condizente com sua etapa escolar, correspondente ao 6º ano, de acordo com o que o sistema educacional brasileiro sugere na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

De acordo com Vigotski (1988), há certas contradições entre as relações do desenvolvimento e da aprendizagem. Por isso, ele analisa as teorias psicológicas e suas possíveis interações com situações educacionais, com observações pertinentes, que questionam o tempo relacionado ao desenvolvimento, mas que abandona ou desconsidera as questões sociais em que vivem os estudantes. O autor traz algumas teorias que refletem sobre as questões de esperar o tempo do estudante e se acomodar, com aquela famosa frase da escola, de que cada criança tem seu tempo de aprender. Conforme a crítica que Vigotski (1988, p. 104) faz entre o desenvolvimento e a aprendizagem:

O desenvolvimento deve atingir uma determinada etapa, com a consequente maturação de determinadas funções, antes de a escola fazer a criança adquirir determinados conhecimentos e hábitos. O curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. A aprendizagem segue o desenvolvimento. Semelhante concepção não permite sequer colocar o problema do papel que podem desempenhar, no desenvolvimento, a aprendizagem e a maturação das funções ativadas no curso da aprendizagem. O desenvolvimento e a maturação dessas funções representam um pressuposto, e não um resultado da aprendizagem.

Com essa citação, Vigotski (1988) alerta que, se o desenvolvimento for baseado em conceito de maturação, fundamentado pela biologização, tem-se a explicação de que as crianças não aprendem porque são imaturas ou não estão prontas para aquele determinado conhecimento. Essa explicação, embora defendida por alguns autores do desenvolvimento humano e aprovada pelo senso comum, atrasa e/ou alarga o período de aprendizagem, especialmente o discurso de que crianças têm a idade certa para aprender, ao dizer que determinado estudante não aprende porque é imaturo ou infantil demais para determinado conteúdo.

Essa afirmativa foi e ainda tem sido posta na educação infantil, no período de alfabetização dos estudantes, inclusive pelos professores alfabetizadores. “Quando chegar a hora ele aprende”, dizem, ao invés de criarem situações de aprendizagem que possam desenvolver suas potencialidades, aprenderem e/ou ampliarem o que já sabem com o meio onde vivem. Alguns professores se detêm nesse linear determinístico e maturacional da aprendizagem, e até aqueles que não tiveram a chance de estudar sobre o desenvolvimento humano fixam seus trabalhos nessas teorias. Assim, jovens adolescentes chegam ao 6º ano sem saber ler e, às vezes, com outras situações que não foram diagnosticadas por uma equipe médica.

Na escola regular, nem todos os/as estudantes se identificam com o teatro, muitas vezes por timidez, como já dito no início deste texto, e isso foi também um dos motivos pelo qual propus o projeto Teatro de Formas Animadas para os estudantes das turmas do ensino

fundamental 2 – anos finais (6º ao 9º ano), para que eles pudessem colocar em prática seu potencial artístico. Embora o foco deste estudo no ano de 2022 esteja centrado em uma turma do 6º ano, trazer repertórios de outras turmas se torna inevitável.

Há, na escola, estudantes que se destacam na escrita, na pintura, no desenho, no canto, no grafite; e o teatro, que é democrático, pode receber todos esses talentos. Saber que eles poderiam estar em outros lugares, em outras frentes, dentro da linguagem teatral, ampliou significativamente a vontade de fazer teatro.

Poderia propor a escolha de vários gêneros literários para estimular a escrita, como contos, lendas, cartas ou bilhetes. No entanto, o objetivo foi pensar e construir textos a partir do Teatro de Formas Animadas e da abordagem metodológica dos jogos teatrais, por isso usei a estrutura de orientação denominada **onde** (lugar), **quem** (personagem) e **o quê** (ação); e passei a pensar a construção da escrita coletando dados e informações nas improvisações feitas pelos estudantes, com a intenção de criar uma literatura dramática inédita e autoral.

Nessa situação, é possível trazer textos dramáticos conhecidos, de autores famosos, mas, como o objetivo é criar repertórios novos e valorizar o que eles trazem de suas experiências, o foco se manteve nas produções autônomas. Pedir uma produção de texto aos estudantes com temas que eles desconhecem com certeza lhes causam frustrações, porque eles não se sentem confortáveis e, quando isso acontece, tem-se a impressão de que eles não sabem escrever, quando, na verdade, ele “escreve mal porque não tem sobre o que escrever” (Vigotski, [1930]2018, p. 66).

No começo, os estudantes desconheciam o gênero dramático e, depois de fazer a construção de cenas a partir dos jogos teatrais e começar a escrever individual e coletivamente, eles “compunham, criavam as figuras dos personagens, descreviam a aparência deles, uma série de detalhes, alguns episódios e tudo era fixado em uma determinada forma verbal precisa” (Vigotski, [1930]2018, p. 68). Essa “forma verbal precisa” consiste na literatura dramática, criada a partir da estrutura dramática dos jogos teatrais elaborada por Spolin, que constituiu uma metodologia improvisacional, a partir das abordagens metodológicas com os jogos teatrais, para a prática do ensino de teatro para crianças, jovens e adultos.

Após o término desse projeto, em dezembro de 2022, embora as avaliações do projeto fossem feitas bimestralmente, ao final de cada apresentação, fizemos a *avaliação coletiva*, quando algumas questões foram discutidas com as turmas. Nessa avaliação, sugeri algumas questões: como foi criar seus próprios textos dramatúrgicos; se eles conseguiam descrever como foi cada fase do projeto, desde janeiro de 2022; quais as fases que acharam mais interessantes e envolventes; quais os principais temas abordados pela turma; quais interpretações mais lhes

chamou a atenção. Essas foram as três perguntas que impulsionaram a avaliação, mas, durante a discussão, outras questões foram abordadas, enriquecendo o debate sobre a relação entre o Teatro de Formas Animadas e a escrita de uma nova dramaturgia.

Nesse projeto Teatro de Formas Animadas, que aconteceu na Escola Municipal Coronel José Viana Alves, em 2021, 2022, 2023 e 2024, foi possível perceber diversos fatores pedagógicos desenvolvidos com os estudantes, como criatividade, sociabilidade, processos cognitivos. Todos esses fatores, conforme a diretora, dramaturga e pesquisadora de Teatro Ana Maria Amaral (1993, p. 75), “favorecem a relação afetiva que se estabelece entre o grupo e entre a criança e o boneco, ausente nas práticas tradicionais pedagógicas, que enfatizam o aprendizado de forma mecânica, negando emoções, sentimentos e formas diferenciadas de expressão”. Esse foi um projeto bem aceito e que contou com o pleno envolvimento dos estudantes durante todas as etapas, como apresentado nesta seção.

4.8 ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO LUDO PEDAGÓGICAS

O desejo de criar atividades avaliativas ludopedagógicas de verificação de ensino-aprendizagem nasceu com o intuito de abrir caminhos profícuos para que todos nós, professores e estudantes da Escola Municipal Coronel José Viana Alves, pudéssemos angariar dados para traçar estratégias metodológicas capazes de suprir déficits, deficiências e habilitar os envolvidos nesse processo educativo em um caráter prático, crítico e criativo.

Essa prática de elaborar uma atividade diagnóstica é requerida pela coordenação da escola, em consonância com a SME de Goiânia, no planejamento pedagógico, no início do ano letivo, a todos os professores, dos oito componentes curriculares, que fazem parte da estrutura escolar do ano, sendo eles: Arte, Educação Física, Ciências, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática. Dessa maneira, não é mais obrigação exclusiva de um ou outro componente realizar essa averiguação.

Depois dessas atividades, feitas de várias formas e modalidades, um compêndio de informações sobre os estudantes é repassado aos coordenadores pedagógicos da escola, pelos professores dos oito componentes curriculares, e uma força-tarefa é realizada, com o propósito de buscar amenizar as dificuldades percebidas. Depois, os estudantes são encaminhados às aulas de reforço escolar pelos próprios professores da escola, dentro e/ou fora de sala de aula, ou para as salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da SME de Goiânia.

No meu planejamento, nesses anos de pesquisa, dividi as atividades avaliativas em três blocos: um bloco de procedimentos didáticos e atividades complementares, com jogos de

socialização; outro de atividades de escrita; e o último com atividades relacionadas à leitura. As atividades desses três blocos foram divididas em sub-blocos, de acordo com a organização dos horários de aula que tinha em cada turma. Para essas atividades, mantive um diário de bordo, para anotar todas as informações nos momentos oportunos, entre uma atividade e outra ou no intervalo do recreio e, às vezes, ao término da aula, a fim de que nenhum dado se perdesse. Afinal, assim como o teatro, a aula também é efêmera, não é possível repetir uma situação com as mesmas propriedades das aulas passadas. Ainda que os conteúdos e os estudantes sejam os mesmos, a dinâmica das aulas sempre tem uma condição diferenciada, por diversos motivos, que podem variar entre o desejo de fazer atividades diferenciadas e a apatia em realizar a mesma tarefa várias vezes.

Diversas outras metodologias poderiam ser escolhidas para aproximar os estudantes das práticas teatrais no contexto escolar nesse primeiro contato, nos primeiros dias de aula, como uma revisão bibliográfica sobre os principais conteúdos possíveis de se trabalhar em sala de aula, análise de textos teatrais, entrevistas, construção de questionários e/ou relatórios (diário de bordo). Essas metodologias são práticas de pesquisa que contribuem na elaboração de uma análise mais profunda dos estudantes, além de proporcionar um compêndio de como são construídos os discursos referentes ao teatro. Essas atividades são importantes porque propiciam colocar o estudante em uma situação de protagonista, de autonomia e de diálogo com todos que fazem parte de seu cotidiano.

No entanto, nesse momento, selecionei três procedimentos, para que conseguisse tempo hábil para realizar essa averiguação requerida pela coordenação nesses primeiros 15 dias de aula, embora saiba que as atividades diagnósticas sobre os estudantes são retomadas o ano todo, a depender de quem entra na escola em outros períodos, durante o ano letivo, e do próprio avanço ou estagnação percebidos em determinados componentes curriculares. Em geral, nos planejamentos mensais, essas ponderações sobre o rendimento escolar são realizadas e novas estratégias de ensino são traçadas para que nós, professores, possamos atingir os objetivos de ensino aprendizagem daquela turma ou daquele estudante em específico.

Em um primeiro momento, escolhi uma metodologia ativa, a partir das abordagens metodológicas propostas por Spolin ([1963]2008) com os jogos teatrais. Essa escolha se deu por acreditar que essas abordagens metodológicas estimulam a criatividade e a participação autônoma e colaborativa. O jogo escolhido foi de socialização e aconteceu da seguinte forma: logo depois que cheguei à sala de aula, fiz uma roda com as cadeiras para sair da estrutura tradicional de um estudante atrás do outro, em fila, sentado em suas cadeiras. Embora muitos já se conhecessem, as turmas estavam em outro formato, com estudantes que vieram de outra

escola e até mesmo de outras turmas; a formatação das turmas está diferente do ano anterior, não apenas o ano não é mais o mesmo, mas a reorganização dos estudantes também está diferente, com a presença de novos estudantes.

Trabalhar em roda foi uma escolha, porque é uma maneira de fazer com que os estudantes trabalhem os primeiros passos do processo colaborativo, uma vez que todos devem se organizar com as mesas, as cadeiras, as mochilas e o espaço. Pedi que, juntos, fizéssemos uma roda, bem redonda, de maneira que pudéssemos nos ver. Naquele momento, foi possível perceber como eles se organizam no espaço, com os móveis da sala, com seus objetos pessoais, com os colegas, com a professora. Notei também o trabalho de empatia, o respeito, a cordialidade de um estudante com o outro, elementos fundamentais para a prática dos exercícios teatrais em sala de aula.

Depois de dar as boas-vindas e nos apresentarmos, falando nosso nome e algo a mais que quiséssemos falar, como a própria idade, de qual escola veio ou o próprio nome, partimos para o jogo “nome com gesto”. Em círculo, expliquei-o e perguntei quem queria começar. Esse jogo acontece da seguinte forma: em círculo, um estudante começa falando seu próprio nome e fazendo um gesto, seguindo o ritmo escolhido por ele; logo, todos repetem o nome e o gesto. O objetivo é socializar, movimentar-se e aprender o nome do colega. Essa atividade foi realizada em todas as cinco turmas que entrei no primeiro dia de aula, e todos os estudantes participaram. Alguns falaram com um volume de voz muito baixo e, no caso, foi preciso repetir o nome para que conseguíssemos compreender como se chamavam. No ano de 2023, não tínhamos nenhum estudante surdo na aula, então não foi preciso solicitar um intérprete de Libras.

No começo, os gestos eram tímidos e a voz quase não saía, mas, com o passar do exercício, o riso tomou conta da sala de aula e, na hora de parar, eles pediram para continuar essa atividade dos nomes e gestos, o que não foi possível, pois eu tinha outra turma me esperando, assim como também tinha outro professor para entrar naquela sala. Despedimo-nos e ficamos de fazer outras vezes essas atividades, em momentos oportunos.

Ainda trabalhando atividades de roda, em outro momento, nas mesmas turmas que havia feito o jogo de socialização de nome e gesto, agora propus uma roda de história. Dessa vez, os estudantes montaram as rodas com mais agilidade e precisão. Estavam mais soltos, mais falantes e mais interessados em jogar o novo jogo. Assim que todos estavam sentados, falei novamente meu nome e qual era meu componente curricular desse ano, além de como seria meu trabalho com aquela turma. Logo eles também falaram seus nomes, pois no segundo dia de aula havia estudantes que não tinham vindo na primeira aula.

O objetivo da roda é que todos possam ser incluídos, escutados, vistos e ter seu direito de voz garantido. Dessa forma, podemos proporcionar um momento acolhedor, seguro e respeitoso. Assim que a roda foi formada na sala de aula, apresentei a atividade e a descrevi da seguinte maneira: disse a eles que uma pessoa entre nós começaria uma história com o tema livre e, depois, outra pessoa daria continuidade, e assim seguiríamos até a história terminar, de maneira que todos pudessem criar um pedacinho dela. Seguimos a ordem horária, da esquerda para a direita, até chegar no último estudante da classe.

Nesse dia, notei que muitos estudantes, mais falantes e comunicativos, deram muitos detalhes da história, como o nome dos personagens, lugar onde viviam, do que gostavam de comer, da idade, sobre seus parentes e outras atribuições da história, enquanto os estudantes mais reservados (entendam por reservados os calados e tímidos) falaram uma única frase ou, às vezes, uma palavra referente à continuidade da história. Havia aqueles que, quando chegava a vez deles, diziam que não tinham criatividade, que não sabiam o que falar, e recebiam uma rede de apoio dos colegas, que davam muitas ideias do que poderia acontecer na história, de forma a encorajar os que estavam sem ideias naquele momento. No entanto, às vezes os estudantes que dizem não terem ideia o fazem porque não querem expor seus pensamentos perante a turma, por diversos motivos, que vão desde a timidez até o medo de sofrerem *bullying*.

Depois da história contada a várias vozes, perguntei ao grupo quem deles poderia resumir a história criada coletivamente. Nesse momento, três estudantes se prontificaram para contar o que aconteceu, resumidamente. Dessa forma, conseguia notar como cada um percebe e conta a história inventada por uns vinte e ou trinta estudantes.

Quando a história acabou, e o resumo foi contado ao grande grupo, perguntei para os estudantes quem eram os personagens da história, em qual lugar ou lugares eles estavam e quais as ações praticadas por eles. Depois de ouvir as respostas, convidei a todos para dar um nome à história criada. Reconheci que os nomes dados à história eram aqueles que mais lhes chamavam a atenção.

Nessa atividade feita com as turmas de 6º, 7º, 8º e 9º anos, notei que alguns estudantes se mantiveram envolvidos e outros apáticos, tímidos e resistentes a participar das atividades práticas. No diário de bordo, anotei todos os casos que deveriam ser encaminhados à coordenação, ou pela extrema apatia ou pelo excesso de agitação, com a falta de concentração na atividade. Entretanto, ainda era cedo e precisava de mais dados e mais aulas para colher materiais daqueles estudantes, já que nesse momento ainda não tinha acesso aos laudos dos que tinham chegado à escola nesse ano em específico, e sim apenas de outros estudantes que já eram

nossos em anos anteriores. Assim, segui para o segundo momento da atividade avaliativa diagnóstica dos estudantes.

No segundo momento, procurei saber quais dos nossos estudantes conseguiam produzir um texto de maneira autônoma e criativa, com a atividade “Quem sou eu?”, na qual os estudantes deveriam escrever sobre eles, como fiz em todos os anos na escola, sem consultar materiais externos, apenas se detendo naquilo que sabe sobre ele mesmo. A proposta é que escreva quem ele é, o que gosta de fazer, com quem mora, onde nasceu, se tem irmãos, sua comida, time, filme, livro, música e artista preferidos. Deve falar um pouco do seu passado, do seu presente e do seu futuro. Quando peço que escrevam sobre eles, estou oportunizando um momento para que revisitem sua história, de maneira individual. Muitos me perguntam se só eu leria a história da vida deles, e eu disse que sim, e que só passaria à coordenação os dados dos estudantes com dificuldade de escrita, para as possíveis aulas de reforço.

Disse à turma que caso alguém não soubesse escrever, mesmo que já estivessem nos 6º, 7º, 8º ou 9º anos, poderiam fazer um desenho e, ao recolher, eu saberia quem eles são. Essa medida é porque, muitas vezes, o estudante que não sabe ler e/ou escrever se sente envergonhado de se expor. É bem verdade que eles estão lá para aprender, mas um estudante no 6º, 7º, 8º ou 9º anos, com 12, 13 e/ou 14 anos, já deveria estar alfabetizado, com a escrita e a leitura bem estruturada, mas isso não é o que acontece.

Há casos diversos de estudantes que não conseguem ler, escrever e socializar com seus pares. Essa situação ocorre por diversos motivos, desde casos de estudantes estrangeiros, que não compreendem a língua portuguesa, a outros que têm necessidades educativas especiais (NEE), alguns que ficaram muito tempo fora da escola e outras situações adversas que comprometeram a aprendizagem em uma das fases, fazendo com eles chegassem à escola com esse perfil. Cabe a nós, professores, buscarmos abordagens metodológicas capazes de alinhar prática e teoria a fim de colaborar com o ensino-aprendizagem desses estudantes.

No terceiro e último momento, para que pudesse finalizar essa atividade diagnóstica avaliativa de aprendizagem, foi lhes dado um livro literário, em um primeiro momento, para que a turma pudesse ler, ter um contato com a leitura. Os livros eram todos diferentes, com histórias curtas. Nesse dia, levei um cesto com 50 livros de histórias ilustradas para que eles pudessem escolher e, caso achassem pertinente, poderiam trocá-los por outro de seu agrado. Antes de acabar a aula, perguntei se alguém gostaria de contar ou ler sua história para a turma, mas poucos quiseram ler e um número ainda menor quis contar aos colegas o que leu. A aula acabou, recolhi os livros e comuniquei à turma que, na próxima vez, teríamos uma atividade de leitura coletiva.

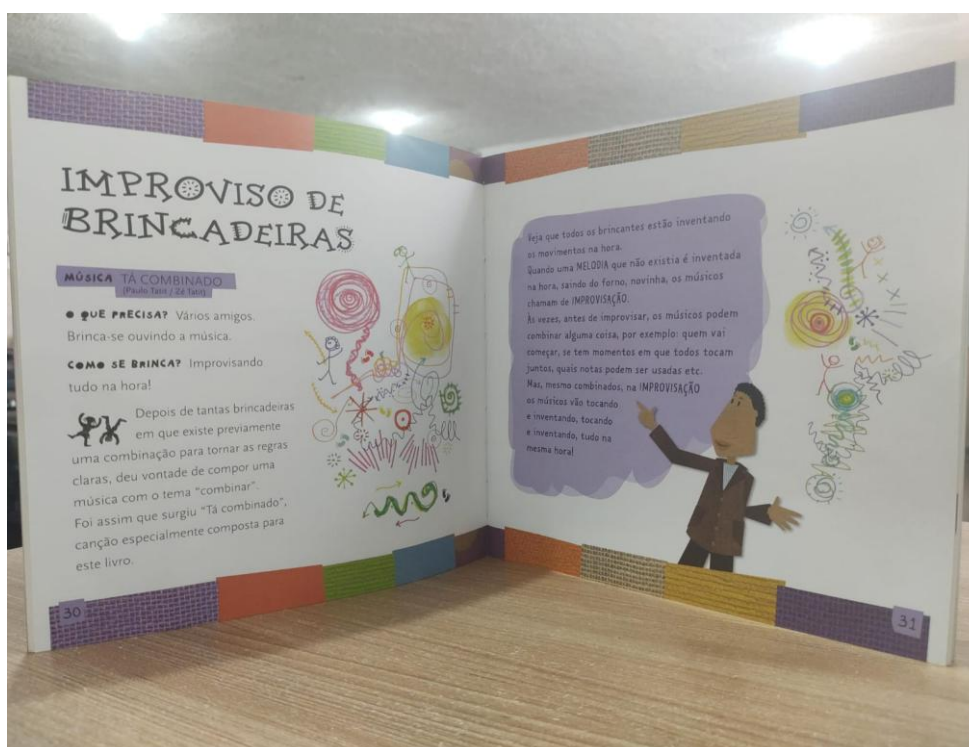
O dia da leitura coletiva chegou e todos receberam o mesmo livro da *Palavra Cantada*. Com todos os estudantes com o mesmo livro em mãos, começamos a fazer a leitura juntos. Logo reparei que alguns não liam, ou por timidez, ou porque não conseguiam ler. Então chamei um a um para fazer uma leitura individual e, assim, reconhecer quem não sabia ler ou quem não estava lendo por timidez ou receio de se expor. Essa atividade pode ser acompanhada pelas Figuras 21 a 23, a seguir.

Figura 21 – Leitura de livros literários diversos



Fonte: pesquisa de campo, 2024.

Figura 22 – Livro da Palavra Cantada – Texto *Improviso de brincadeiras*



Fonte: pesquisa de campo, 2024.

Figura 23 – Leitura do Texto *Improviso de brincadeiras*, coletiva e individualmente



Fonte: pesquisa de campo, 2024.

Todas as etapas das atividades avaliativas podem ser vistas na Tabela 2, a seguir, com o número de estudantes que apresentam dificuldade na escrita, na leitura e na socialização com seus pares, dificuldade marcada com a letra “X”.

Tabela 2 – Estudantes com dificuldades de aprendizagem em Arte/Teatro (escrita, leitura e socialização)³⁹

	TURMA	ESTUDANTE	ESCRITA	LEITURA	SOCIALIZAÇÃO
1	6º	João	X		
2	6º	Davi	X		
3	6º	Henrique	X	X	
4	6º	Gean	X	X	
5	6º	Júlio	X		
6	6º	César	X	X	
7	6º	Marcos	X	X	
8	6º	Pedro	X		X
9	6º	Paulo	X	Não lê	
10	6º	Marcela	X		
11	7º	Ana	X	X	
12	7º	Ricardo	X	X	
13	7º	Daniel	X		
14	7º	Vitor	X		
15	7º	Adriano	X		
16	7º	Daniela	X		
17	7º	Alberto	X		
18	7º	José	X		X
19	7º	Joaquim	X		
20	7º	Adriana	X		
21	8º	Regina	X		
22	8º	Isabela	X	Não lê	
23	8º	Marina	X	Não lê	
24	8º	Karine	X		
25	8º	Gustavo	X		
26	8º	Pablo	X	X	
27	8º	Murilo	X		
28	8º	Miguel	X		
29	8º	Pedro	X	Não lê	X
30	8º	Clara	X	Não lê	
31	9º	Bianca	X		
32	9º	Bruno	X	X	
33	9º	Carlos	X	X	
34	9º	Isabele	X	X	
35	9º	Rafael	X	X	
36	9º	Bruna	X	X	
37	9º	Geovana	X	X	
38	9º	Elaine	X		
39	9º	Priscila	X	X	X
40	9º	Enzo	X	X	X

Fonte: dados da pesquisa.

Após realizar as atividades de escrita, leitura e socialização nas aulas de Arte-Teatro, elaborei uma tabela com os nomes e as respectivas turmas para encaminhar à coordenação pedagógica, que ficou da seguinte forma: 40 estudantes com dificuldade de escrita, 20 com dificuldade de leitura, entre esses 5 que não leem, e 15 que não conversam, não interagem e apresentam dificuldades de socializar com os colegas, mantendo-se em silêncio ou se recusando a fazer alguma atividade em grupo.

³⁹ Como já justificado na nota n. 13, os nomes dos/as estudantes são fictícios.

A partir da tabela com esses dados, uma proposta de intervenção para cada um dos estudantes com NEE foi elaborada, com ou sem laudo, tendo sido preciso organizar uma estratégia para desenvolver as habilidades dos estudantes durante cada ano letivo para que haja um progresso na aprendizagem e futuras intervenções, como pode ser visto no Quadro 1 a seguir. Embora o modelo da intervenção seja o mesmo, cada estudante terá sua intervenção diferenciada, conforme sua especificidade. Uma ação em geral sempre difere da outra, pois cada estudante apresenta uma condição diferente. Esse modelo é o sugerido pela coordenação pedagógica da escola e foi feito para um estudante da escola que apresentou dificuldade de leitura, escrita e socialização:

Quadro 1 – Proposta de intervenção pedagógica com o componente curricular Arte/Teatro⁴⁰

<p>ESCOLA MUNICIPAL CORONEL JOSÉ VIANA ALVES Ensino Fundamental/anos finais - Série: _____ Turno: Matutino</p>
<p>Identificação do Estudante Nome (a): Estudante com Necessidade Educativas Especiais (NEE) Data de nascimento: Mãe: Pai: Endereço residencial: Contatos telefônicos:</p>
<p>Relato sobre o estudante: Nas aulas de Arte-Teatro, o estudante (Nome do estudante) é bastante tímido, possui um bom relacionamento com a professora, mas dificuldades em relacionar-se com os colegas. Não identifica todas as letras do alfabeto, na escrita apresenta dificuldades nos registros, só os faz com apoio visual. Precisa ampliar seu repertório de conhecimento, aumentar sua autonomia, pois apresenta comprometimento em dois importantes domínios do desenvolvimento humano: a comunicação e a socialização, portanto, uma dupla que reflete na dificuldade em aprender a realizar as atividades em Arte-Teatro. Nesse sentido, a comunicação verbal e não verbal é executada com dificuldade e isso se mostra na ausência do uso de gestos ou seu uso precário. O estudante apresenta prejuízos na expressão facial e/ou sua expressão é muitas vezes incompreensível.</p>
<p>Dificuldades/Potencialidades/Necessidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ainda não se apropriou do sistema alfabético de escrita; • Possui disposição para realizar as atividades adaptadas; • Necessita de adaptação curricular no componente Arte-Teatro.
<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exercitar a expressão criativa e teatral; • Oportunizar a interação social; • Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria, o trabalho coletivo e colaborativo; • Ler, escrever histórias; • Contar e interpretar histórias; • Conhecer os elementos teatrais; • Ampliar o vocabulário teatral; • Desenvolver a capacidade de interpretação e a imaginação; • Participar e socializar com seus pares de sala; • Criar uma rotina em sala de aula; • Conhecer as letras do alfabeto;

⁴⁰ Como justificado na nota n. 12, os nomes dos/as estudantes ou qualquer outro dado que possa, de alguma forma, identificar-lhes, será mantido em sigilo.

- Escrever o próprio nome;
- Ler pequenos textos;
- Socializar;
- Jogar;
- Ler livros apropriados a seu conhecimento;
- Proporcionar o desenvolvimento e melhorar as habilidades sociais e a comunicação da estudante;
- Ampliar a cadeia de significantes, ou seja, o repertório ludopedagógico, para que o estudante possa em algum momento participar na realização dos Projetos de Teatro;
- Garantir ao estudante os seus direitos de aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das habilidades da “Proposta Política Pedagógica (PPP) da escola”.

Metodologia/Estratégias Pedagógicas

Planejar ações e intervenções pedagógicas estruturadas, com estratégias visando atingir os objetivos para o desenvolvimento cognitivo, social e a integração do estudante nas atividades desenvolvidas pela instituição, tais como:

- Reorganização da dinâmica da sala de aula;
- Elaboração de atividades diferenciadas;
- Gamificação (Jogos);
- Jogos teatrais;
- Rotação por estações de aprendizagem (grupos);
- Aprendizagem em pares (duplas);
- Cultura Maker (faça você mesmo);
- *Storytelling* (construção de histórias);
- Seminários;
- Assistir cenas e vídeos de conteúdo que compreenda vocabulário de teatro;
- Produção textual;
- Leitura;
- Orientações à família sobre a necessidade de procurar atendimento psicológico e avaliação neuropediátrica;
- Orientações aos professores na elaboração de atividades diferenciadas, no sentido de propiciar condições de desenvolver o processo de leitura, escrita, interpretação;
- Adequação curricular por componente.

Recursos Materiais

- Atividades lúdicas;
- Alfabeto móvel;
- Atividades direcionadas;
- Jogos pedagógicos;
- Jogos tradicionais;
- Jogos teatrais;
- Livros didáticos;
- Livros literários.

Cronograma

- O Plano de Ação deverá ser realizado e avaliado durante o ano, com o objetivo de sanar as defasagens na aprendizagem do(a) estudante.

Componente Curricular	Atividades	Início	Término
Arte-Teatro	Conhecer o alfabeto Leitura e escrita Socialização com os seus pares 1º bimestre	Janeiro 2024	Abril 2024
Arte-Teatro	Leitura e escrita Socialização com os seus pares Compreender histórias 2º bimestre	Maior 2024	Junho 2024
Arte-Teatro	Leitura e escrita Socialização com os seus pares Interpretar histórias 3º bimestre	Agosto 2024	Setembro 2024
Arte-Teatro	Leitura e escrita	Outubro	Dezembro

	Socialização com os seus pares Conhecer vocabulário teatral Apresentar histórias/cenas teatrais 4º bimestre	2024	2024	
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------	------	--

Fonte: dados da pesquisa.

Trabalhar essas atividades com os estudantes, além de ser uma orientação da escola, nasceu do desejo de apanhar dados para minha pesquisa, intitulada *Jogos teatrais, inclusão e o TDAH: processos colaborativos desenvolvidos na Escola Municipal Coronel José Viana Alves, Goiânia – Goiás*, principalmente sobre os estudantes com TDAH. A descoberta tem o intuito de orientar professores da Escola Municipal Coronel José Viana Alves, que impreterivelmente trabalham com crianças e adolescentes da periferia. Estes, em sua maioria, não têm condições financeiras para arcar com uma equipe multidisciplinar para conseguir um diagnóstico que constate o transtorno atribuído a seus filhos e filhas. Também se intenta contribuir com o estudo das abordagens metodológicas dos jogos teatrais no contexto escolar para estudantes com e sem TDAH.

A importância de se fazer essa investigação ainda na fase escolar é que, com o protocolo de detecção das características, pode-se ter uma aprendizagem mais eficaz, a longo, médio e curto prazo. De acordo com Barkley ([2013]2021, p. 194-195), “o que funcionava quando a criança tinha 6 anos pode não funcionar mais quando ela tem 16”, e tratar o mais cedo possível o problema se faz necessário, porque “tanto o grau dos sintomas de TDAH quanto o tempo em que eles persistem durante o início da infância irão determinar quais crianças terão maior probabilidade de apresentar um curso crônico do transtorno”. Ademais, entende-se que “o diagnóstico do TDAH é essencialmente clínico, o que significa que deve ser emitido com base em uma *anamnese* compreendida pela análise dos históricos médico, psicológico (emocional, comportamental e cognitivo) e pessoal do paciente” (Carreiro; Teixeira; Afonso Júnior, 2022, p. 18).

As crianças cujos pais tenham mais condições de levá-las para serem atendidas por uma equipe multidisciplinar terão, obviamente, ganhos significativos, mas o que será daquela que, dentro do espaço escolar, não consegue se concentrar, não obedece a comandos, é superativa, irrequieta e mau humorada? Essa é uma questão difícil de responder e é ainda mais complicado conseguir administrar essas situações junto aos outros estudantes. De maneira geral, percebe-se, pelos comentários dos professores, que se trata de um estudante com dificuldades na aprendizagem, fruto de seus comportamentos.

Na verdade, são crianças e adolescentes com extrema carência afetiva, que, na maioria das vezes, não conseguem exteriorizar suas angústias. Quando esses sintomas vêm

acompanhados de pais ou responsáveis legais que não compreendem as características do TDAH, o quadro se agrava ainda mais. Essas questões afligem família e professores, principalmente aqueles que não estão preparados para entender quais são os sinais e os protocolos que se deve seguir quando precisam conviver com crianças e adolescentes com características de TDAH, principalmente quando eles percebem essas questões no processo de ensino-aprendizagem.

A importância de se descobrir o mais rápido possível se uma criança tem TDAH ou não se dá porque, segundo o Dr. Barkley,

[é] raro na prática clínica encontrar crianças que tenham apenas transtornos; provavelmente menos de 20% das crianças que vêm a uma clínica TDAH têm apenas esse problema. Ser diagnosticado com TDAH levanta a probabilidade de ter também vários outros transtornos – um fenômeno chamado comorbidade. Em particular, pessoas com TDAH têm maior chance de apresentar dificuldades adicionais, médicas, de desenvolvimento, comportamentais, emocionais e de desempenho escolar (Barkley, [2013]2021, p. 207).

Essas dificuldades adicionais comportamentais, emocionais e de desempenho escolar, apresentadas pelo Dr. Barkley ([2013]2021), são bastante comuns em crianças e adolescentes com TDAH, que devem receber a atenção necessária nos espaços escolares e não serem negligenciadas por pais e professores. Uma criança/adolescente com esse transtorno, que não recebe um tratamento adequado por profissionais habilitados, tem grandes chances de ter sua aprendizagem prejudicada no futuro.

Com plena clareza de que eu não posso emitir, em hipótese alguma, um diagnóstico aos estudantes, caminho na seara da percepção, buscando perceber nas aulas, durante as atividades – no caso desta pesquisa, a partir das abordagens metodológicas com os jogos teatrais –, quais estudantes possuem comportamentos facilitadores no entendimento desse transtorno, lembrando-se de que nem sempre apresentam as mesmas características referentes ao TDAH. Com foco no desenvolvimento desses estudantes, apresento no próximo capítulo uma discussão com aporte teórico nos autores de Jean Piaget (1896-1980) e Lev Semiovitch Vigotski (1896-1934), sobre a criatividade imaginativa e suas relações e implicações com a adolescência.

5 JEAN PIAGET E LEV VIGOTSKI: CRIATIVIDADE IMAGINATIVA NA ADOLESCÊNCIA

Piaget e Vigotski estudaram o desenvolvimento de crianças, jovens e adolescentes que estiveram à frente de seu tempo, preocupados com o desenvolvimento dos seres humanos. Nesta seção, centrei os estudos nos adolescentes, que são o alvo desta pesquisa. Vejo que os autores buscaram comprovar, por meio de observação da reação de crianças das mais diferentes idades (de 0 a 16 anos), informações que corroboram os estudos sobre a psicologia e a maneira como acontece o desenvolvimento da inteligência e a imaginação nos seres humanos.

A teoria de Piaget ficou conhecida como a ciência da epistemologia genética, entendendo *epistemo* como conhecimento e *logia* como estudo. Para que se possa compreender o desenvolvimento a partir dele, é preciso acompanhar o estudo feito pelo autor na década de 1960, em seus livros *Seis estudos de psicologia* ([1964]1989) e, depois, *A psicologia da criança* ([1968]1973), em parceria com Barbel Inhelder, para que se consiga conhecer as cinco fases do desenvolvimento infantil, propostas pelo autor, a saber: imitação diferida, jogo simbólico, desenho, imagem mental e linguagem (Piaget, [1964]1989).

Importante trazer o estudo de Piaget, quando o autor apresenta as quatro fases do desenvolvimento mental infantil, sendo elas sensório-motor (0-2 anos), subdividido em três estágios crescentes (instintivos, hábitos e afetivos), pré-operatório (2-7 anos), operatório concreto (7-11 anos) e operações formais (11-vida adulta). No caso, trabalhando com essa faixa etária de 11 a 16 anos, pude perceber “[...] sob um duplo aspecto: motor e intelectual, de uma parte e afetivo, de outra, com suas dimensões individual e social” (Piaget, [1964]1989, p. 13), tal como definido por ele em seu livro *Seis estudos de psicologia*:

1º estágio dos reflexos, primeiras tendências instintivas, 2º estágio dos primeiros hábitos motores, 3º estágio da inteligência sensório-motora, das regulações afetivas, (esses três períodos correspondem ao período da lactância, que vai do recém-nascido até aproximadamente os dois anos, também denominado por período sensório-motor), 4º estágio da inteligência intuitiva (de dois a sete anos), 5º estágio das operações intelectuais concretas (de sete a onze-doze anos), 6º estágio das operações intelectuais abstratas (adolescência) (Piaget, [1964]1989, p. 13).

No quarto período, o das operações formais (compreendido dos 11 até em torno dos 16 anos), compreendido como a adolescência – quando acontecem as operações intelectuais abstratas nos indivíduos –, que costuma ser marcada pela construção afetiva e intelectual rumo à vida adulta. Nesse período, os estudantes, que cursam o ensino fundamental 2 – anos finais, estavam no processo de formação de sua personalidade. Isso, de acordo com os estudos

piagetianos, apresenta-se como uma etapa de transição entre a infância e a idade adulta, a tão discutida adolescência, em que as responsabilidades aumentam, pois, para os adolescentes entre “(15-18 anos) a idade da inserção do indivíduo na sociedade adulta” (Piaget; Inhelder, [1968]1973, p. 127), a vida fica mais complicada e mais exigente.

Nesse sentido, trago a discussão sobre como a criatividade imaginativa pode acompanhar a vida dos adolescentes, trazendo-lhes benefícios e não os impedindo de conseguir compartilhar momentos de intensa criação entre seus pares.

A escolha desses dois autores, Piaget e Vigotski, torna-se importante porque ambos produziram textos que discutiram o desenvolvimento dos jovens. Compreender como tudo isso acontece é de extrema importância para nos possibilitar entender os estudantes que estão nessa fase de transição, que é a adolescência.

5.1 CRIATIVIDADE IMAGINATIVA

Ao pensar como os estudantes se comportam, adolescentes e/ou crianças, notei que eles exploram seu ambiente a partir daquilo que trazem na memória e/ou algum tipo de atividade que, segundo Vigotski ([1930]2018, p. 13), foi denominado como “reconstituidor ou reprodutivo”. Nesse caso, percorre a esfera de reproduzir aquilo que já foi algum dia criado. Dessa maneira, para o autor,

[c]hamamos atividade criadora do homem àquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria seja algum objeto do mundo externo ou uma construção de mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção da mente ou do sentimento habita (Vigotski, [1930]2018, p. 13).

As pessoas, de maneira genérica, mas com muita verdade, reproduzem as vivências das atividades que realizaram tempos atrás, em suas infâncias, na escola, com suas famílias, em seus passeios. Ademais, elas trazem as marcas e as impressões daquela época, seja pela memória, seja pela reconstituição de fatos de maneira física e corporal. Essa verdade imaginativa não acontece apenas em atividades mentais, mas em atividades lúdicas, como desenhos, poesias, teatro, danças e contações de histórias. Sobre essas questões, Vigotski ([1930] 2018, p. 14), em seu livro *Imaginação e criação na infância*, explica que “[o] comum em todos esses casos é que a minha atividade nada cria de novo e a sua base é a repetição mais ou menos precisa daquilo que existiu”.

É importante saber que a maneira como as pessoas conservavam suas experiências é fundamental à criatividade na elaboração de material novo, como a criação de cenas nos jogos teatrais, por exemplo. Isso também se torna um facilitador na aquisição de novos hábitos, seja na escola, seja na vida fora do ambiente escolar desses estudantes, “ao criar e elaborar hábitos permanentes que se repetem em condições iguais” (Vigotski, [1930]2018, p. 14).

Marcas profundas, como aquelas feitas em papel, quando se faz um origami, um avião, um pássaro ou um leque, com vincos, podem ser comparadas ao nosso cérebro, acontecimentos que ocorrem em nossas vidas, e são marcantes, ficam registrados em nossa memória. Da mesma forma que o papel que conserva vincos, nosso cérebro também possui essa imensa plasticidade, guardando tudo o que é considerado importante.

Assim, compreendo que “[a] base orgânica dessa atividade reprodutiva ou da memória é a plasticidade de nossa substância nervosa. Chama-se plasticidade a propriedade de nossa substância que permite alterá-la e conservar as marcas dessa alteração” (Vigotski, [1930]2018, p. 14). É essa base que constitui e contribui nessa relação entre a criatividade e a imaginação das pessoas, de todas as idades, sejam crianças, jovens, adultos.

Dessa maneira, pode-se dizer que, “em nosso cérebro, estímulos fortes ou que se repetem com frequência abrem novas trilhas” (Vigotski, [1930]2018, p. 15). Em um formato simplista e cotidiano, a imaginação é fruto de uma fantasia, significando tudo aquilo que não é real ou não se relaciona com a realidade. Muitas teorias sobre imaginação são descartadas e desprezadas pela realidade, porque são julgadas menos importantes. Isso não condiz com o que realmente acontece, pois, de acordo com Vigotski ([1930]2018, p. 16), “a imaginação, base de toda a atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando igualmente possível a criação artística, a científica e a técnica”.

Em sala de aula, o estudante se mostra o tempo todo imaginativo. Ele usa a imaginação para criar, para responder, para lembrar o que estudou, para sair de situações de tensão, enfim, um número infinito de ações percorrem o cérebro dele até que consiga experimentar alguma situação que necessite imaginar. Isso só acontece porque “[o] cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, exigindo novas situações e novo comportamento” (Vigotski, [1930]2018, p. 15).

É possível que crianças sigam o comportamento de seus pais, pais e/ou responsáveis, por assimilação ou observação. De certa maneira, reproduzirão muito daquilo que vivem e sentem, mas isso não é suficiente para criar suas experiências, pois se sabe que a brincadeira

“não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma recordação criativa de impressões vivenciadas” (Vigotski, [1930]2018, p. 18).

Os estudantes possuem um ímpeto em suas criações, baseados na mola propulsora de suas criações, que é a imaginação de poder criar jogos, brincadeiras e outras atividades artísticas. Criar é uma forma de evitar passar pela falta de criatividade imaginativa, porque, em suas brincadeiras, as crianças reproduzem muito do que vivenciaram, viram e experienciaram. É evidente que se reconhece o papel da imitação nas brincadeiras, como imitar mães, reis, rainhas, super-heróis e tantas outras personagens que permeiam sua vida, em suas atividades dentro e fora da escola. Alguns estudantes com TDAH utilizam-se de sua criatividade imaginativa para conseguir cumprir certos combinados, como regular suas funções neurológicas, que estão para além daquilo que conseguem administrar.

Os estudantes com laudo de TDAH, na grande maioria das vezes, são extremamente criativos e utilizam sua criatividade imaginativa em várias situações distintas, como atividades escritas. Eles buscam desenhar aquilo que precisa ser escrito, alternando o foco, o que possibilita apreender o conteúdo de outras formas. Isso acontece porque, no caso, eles possuem diagnóstico e fazem tratamento neuropsicológico com uma equipe multidisciplinar, o que já não acontece com o estudante João, pois não possui laudo médico nem faz tratamento.

João têm muitas características de TDAH, como inquietação, agitação, fadiga mental, cansa rápido de atividades que requeiram atenção e busca outras atividades criativas para realizar durante a aula, como jogar bola com bolinha de papel amassado, bater a caneta na mesa, desenrolar a mola do caderno, escrever na mesa e na cadeira com corretivo, escrever nas paredes da sala com lápis ou caneta. Enfim, executa, constantemente, atividades que possam lhe distrair durante o período em que fica em sala de aula, nas cinco aulas, durante os cinco dias letivos, totalizando 25 horas aulas durante a semana. Ele ama futebol e sabe muito sobre as regras do jogo e o nome dos jogadores, porque é um campo de atividade física que lhe fascina.

Dessa forma, é preciso buscar angariar medidas que sejam suficientes para manter a atenção dos estudantes, sem que as atividades sejam entediantes. Esse tédio costuma ser mais evidente nos adolescentes, que estão passando por mudanças físicas, psíquicas e hormonais. Conforme Vigotski ([1930]2018, p. 21), a pessoa, “em cada estágio etário, [...] tem uma expressão singular”. Essa divisão de cada estágio etário, “não existe de modo isolado no comportamento humano, mas depende diretamente de outras formas de atividade, em particular, do acúmulo de experiência” (Vigotski, [1930]2018, p. 21). Nesse contexto, pode-se pensar que, a cada fase percorrida, haverá um número maior de experiência.

Evidente que não se pode contabilizar se serão experiências positivas ou negativas, mas posso afirmar que serão experiências novas que se multiplicarão a cada fase da vida. Isso porque, a cada fase, a percepção estará mais aguçada, as seletividades também. As experiências vividas em cada fase são necessárias ao desenvolvimento humano e se sabe que “[a] criação traz grandes alegrias para a pessoa”, bem como, segundo o próprio autor, criar traz “também os sofrimentos contidos na expressão ‘os suplícios da criação’. Criar é difícil. A necessidade de criar nem sempre coincide com as possibilidades de criação e daí surge um sentimento de sofrimento penoso de que a ideia não foi para a palavra” (Vigotski, [1930]2018, p. 54).

Então, proporcionar momentos em que os estudantes sejam capazes de vivenciar novas experiências é uma forma potente de compreender que “a imaginação não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital e necessária” (Vigotski, [1930]2018, p. 21-22). Às vezes, tudo isso nos parece caótico, mas a imaginação criativa pode proporcionar o desenvolvimento de grandes ideias.

As grandes invenções são repletas de criatividade imaginativa, pois, quando “acompanhamos a história das grandes invenções, das grandes descobertas, quase sempre é possível notar que elas surgiram como resultado de uma imensa experiência anterior acumulada”, e isso acontece por que a “imaginação origina-se exatamente desse acúmulo de experiência” (Vigotski, [1930]2018, p. 24).

Na escola, em casa, na rua, no parque, ou qualquer outro lugar onde o estudante estiver, ele vai conseguir ampliar suas experiências de acordo com o seu repertório de vivências, desde que elas sejam sólidas e tragam sua identidade de criação. Criar não é uma tarefa fácil, mas uma condição para evoluir. Afinal, somos seres pensantes, criamos o tempo todo. Essa criação varia de acordo com aquilo que foi mais significativo para sua formação, seja social e/ou artística.

Vigotski ([1930]2018, p. 25) afirma que “[a] atividade combinatória do nosso cérebro não é algo completamente novo em relação à atividade de conservação”, mesmo porque essa causa e efeito faz com que “[a] fantasia não se opõe à memória, mas apoia-se nela e dispõe de seus dados em combinações cada vez mais novas”. Isso faz com que se consiga compreender que a imaginação criativa pode ser modificada e reformulada a partir daquilo que o indivíduo vivencia e experiencia.

Para Vigotski ([1930]2018, p. 25), a atividade combinatória tem sua ligação baseada em um processo no qual “os traços das excitações anteriores são nele conservados” e, então, nesse caso, entendo que a relação combinatória dessa função “encontra-se no fato de que, dispondo dos traços das excitações anteriores, o cérebro combina-os de um modo não encontrado a experiência real”. Nesse sentido, penso pedagogicamente que existe uma necessidade de os

professores ampliem as experiências dos estudantes, com jogos e atividades lúdicas, se acaso eles estiverem dispostos a proporcionar momentos de criação. Isso porque, quanto mais nós vemos, ouvimos e sentimos, maior será nosso repertório de experiências e vivências, o que, conseqüentemente, corrobora os momentos de criação com os jogos teatrais, nas improvisações.

5.2 IMAGINAÇÃO E ADOLESCÊNCIA

A palavra adolescência⁴¹ vem do latim *adolescere* e significa crescer: “A etimologia da palavra adolescência tem raiz latina e dupla origem. Tanto vem do latim *ad* (a, para) e *olescer* (crescer) significando, assim, pessoa capaz de crescer” (Outeiral, 2003, p. 4), como também sugere que essa palavra “[...] vem também de *adolescere* que é a origem da palavra *adoecer*, ou seja, pessoa apta a adoecer”.

Essa discussão sobre a adolescência é recente. Há pouco tempo a “juventude significava força da idade, ‘idade média’, não havia lugar para a adolescência. Até o século XVIII, a adolescência foi confundida com a infância” (Ariés, [1960]1981, p. 41). São apenas dois séculos que nos separam dessa ideia.

Durante minha pesquisa, meu filho adolescente, nascido em agosto de 2008, apresentou diversas mudanças, tanto físicas como cognitivas, muitas delas com relação a questões sociais que se apresentam na maneira como ele se comporta com os amigos, com a família e com os colegas. Muitas mudanças acontecem nessa fase, que é muito peculiar, pois uma verdadeira avalanche de emoções acontece o tempo todo.

Tem-se a impressão de que os adolescentes se tornam outras pessoas, com grau de responsabilidade maior do que o de uma criança, e com atitudes infantis que já não são características dessa fase. Pais e professores buscam aprender juntos com essa fase tão desafiadora. A voz muda, o corpo muda e a forma de encarar situações-problema também muda.

Eu posso acompanhar a fase da adolescência com meu filho em casa e com os estudantes na escola, já que, quando eles chegam à escola, com 10 e 11 anos, são crianças e pré-adolescentes, mas, com o passar dos anos, tornam-se adolescentes e mudam impressionantemente – mudam em tamanho, pensamento e atitude. Preguiça, medo, tédio, alegria, tristeza, raiva, ansiedade e outras emoções começam a fazer parte do pacote da adolescência. Essas emoções, quando não muito bem administradas, podem causar danos

⁴¹ “Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.” (Brasil, 1990, p. 12).

irreversíveis aos adolescentes sem TDAH e com efeitos muito mais significativos em adolescentes com TDAH.

A adolescência parece chegar diferente aos adolescentes. De um modo mais genérico, as meninas, logo que chegam à adolescência, começam a ficar muitas vezes mais cuidadosas e cautelosas com seu comportamento. Elas se preocupam, nessa fase, com maquiagens, cabelos, roupas, enfim, começam um trajeto rumo à juventude. Claro que nem todas as meninas se comportam dessa maneira, e ambos, meninos e meninas, continuam brincando com seus jogos, videogames, andando de bicicleta com os amigos, com um espírito aventureiro e explorador que é próprio da idade das descobertas.

Na adolescência, ocorrem várias mudanças, entre elas a de interesses, relativos aos brinquedos, às leituras, aos amigos e aos jogos. Nessa fase, a busca de equilíbrio, a partir da imaginação, é muito latente no comportamento infantil e no adulto que aflora e já bate à porta. Logo os 16 anos chegam, eles já podem votar, fazer prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); e os compromissos com a vida adulta vão aumentando a cada ano que passa, até completarem seu 18 anos e se tornarem adultos, maiores de idade.

Nessa fase, os jovens adolescentes começam a criar seu mundo real a partir de questões que têm intrínseca ligação com o interior, com seus gostos, sejam eles de música, sejam de vestuário e/ou outras maneiras de influenciar tudo que está à sua volta.

O adolescente se dispõe a criar códigos que possam ultrapassar sua realidade concreta e ir para um mundo imaginativo, onde a atividade imaginativa tem liberdade de criar aquilo que mais lhe satisfaz naquela situação na qual ele está imerso. “Na verdade, a imaginação, base de toda a atividade criadora, manifesta-se sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando igualmente possível a criação artística, a científica e a técnica” (Vigotski, [1930]2018, p. 16). Desse modo, pode-se dizer que não é porque a adolescência chegou que os estudantes vão ter sua imaginação bloqueada.

Novos parâmetros são definidos, por diversos motivos, como a maturidade intelectual, com as vivências com novos grupos, em novos ambientes. Todas as intercorrências dessa fase são motivo para que mudanças ocorram, com e sem prejuízo ao desenvolvimento das atividades intelectos sociais dos estudantes. Conforme essa fase chega, o jovem “atravessa a puberdade, ele se defronta com um novo mundo de oportunidades”, e, além de experimentar sensações e situações novas, também “precisa fazer escolhas inteligentes para evitar que tais oportunidades se tornem aventuras de risco” (Barkley, [2013]2021, p. 371).

A imaginação não é de uso exclusivo das crianças, prova disso são as vacinas, os instrumentos eletrônicos, a lâmpada, os aviões, os carros, os eletrodomésticos, os meios de

comunicação e outros objetos criados no dia a dia por adultos, para dar mais conforto a toda a população. Como seria um mundo onde só crianças usassem a imaginação e aos adultos caberia apenas serem práticos e lidarem com a dura realidade, sem sonhos, como curar doenças, construir pontes, máquinas mais eficazes, celulares mais tecnológicos, dar mais leveza ao dia a dia das pessoas, estabelecer a possibilidade de pisar na lua, viajar debaixo da terra, em cima da água, no meio das nuvens e fazer muitas outras atividades que nossa vã sabedoria criativa quisesse?

Seria uma tragédia anunciada, estaríamos fadados a um fracasso incondicional. Então dizer que adolescentes não são imaginativos nem criativos é uma falácia. Prova disso são os mais diversos prêmios recebidos pelos estudantes nos concursos de robótica e/ou projetos apresentados em congressos dessa fase, nos anos finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio, constantes em várias partes do nosso país e do mundo.

Em 2021, na escola onde leciono, teve o projeto⁴² *Criativos na escola*, em que foram abordados diversos temas para que os estudantes pudessem participar, de acordo com sua categoria preferida, sendo elas cidadania, educação, meio ambiente, equidade e qualidade de vida. No ano de 2021, o Brasil selecionou 50 projetos de 22 estados brasileiros, os que puderam enviar seus projetos inovadores para participar do desafio. Os participantes deveriam estar matriculados na escola, eram crianças e adolescentes do ensino fundamental – anos iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano), e ensino médio (1º ao 3º ano).

A prefeitura de Goiânia, em conjunto com a SME de Goiânia e em parceria com o Tribunal Regional do Trabalho (TRT), levou à escola Municipal Coronel José Viana Alves, em 2022, o projeto⁴³ Trabalho, Justiça e Cidadania, uma iniciativa da Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho (Anamatra), que acontece em todo o Brasil desde 2004. O objetivo do projeto é trazer para a escola noções básicas sobre os direitos dos cidadãos para os estudantes da rede municipal de Goiânia. Esse projeto foi desenvolvido por 10 escolas municipais de Goiânia, com o término previsto com a realização de um concurso das melhores produções artísticas dentre todas as escolas participantes.

O projeto foi desenvolvido nas aulas de Arte-Teatro e de história, durante o ano de 2022, com a apresentação de teatro, pesquisas e produção artística, com temas que abordassem questões relacionadas com o trabalho e o trabalhador. A produção artística foi pensada para que

⁴² Sobre as premiações atribuídas aos estudantes (crianças e adolescentes) no Brasil, acesse <https://criativosdaescola.com.br/desafio/grupos-premiados/>. Acesso em: 30 mar. 2024.

⁴³ Para saber mais sobre o projeto e a vencedora, segue o link: <https://www.trt18.jus.br/portal/tjc-encerramento-2022/>.

estudantes do ensino fundamental 2 – anos finais (6º ao 9º ano) pudessem compreender, aprender e debater sobre o trabalho e o trabalhador. Afinal, o trabalho faz e fará parte da vida adulta de grande parte da população brasileira. Nesse projeto, os estudantes poderiam escolher o tipo de produção artística que quisessem participar, com a regra de que fosse autoral, sem ser cópia de um trabalho que já existisse, seja ele desenho, dança, música e/ou teatro.

Após uma seletiva na escola, foi escolhida uma música pelos jurados da própria escola e uma estudante do 7º ano teve sua música autoral escolhida. Ela escreveu a letra da música e a cantou. A letra, aliada ao talento da estudante em cantar e tocar o instrumento banjo, foi fundamental para que ela vencesse a primeira etapa do concurso na própria escola, ficando em primeiro lugar.

A etapa final foi realizada no Auditório Goyazes, do Fórum Trabalhista de Goiânia, no dia 2 de dezembro de 2022, com a presença de juízes, desembargadores, advogados, professores, coordenadores do projeto e os vencedores eleitos pelas 10 escolas participantes, como proposta de encerramento do Programa Trabalho, Justiça e Cidadania (TJC).

Para a felicidade de toda a comunidade escolar, a nossa estudante ganhou o primeiro lugar, venceu pela criatividade imaginativa em criar uma música que continha sua visão crítica sobre o trabalho e o trabalhador. Ela foi agraciada com diversos prêmios, entre troféus, camisetas e um celular. Isso a deixou muito feliz e satisfeita com seu empenho durante a trajetória, por ter criado uma música a partir de um tema relacionado ao trabalho. Esse fato alegrou professores e familiares. Todas as fotos e imagens podem ser vistas no próprio site do Tribunal Regional do Trabalho (TRT), cujo link⁴⁴ consta na nota de rodapé aqui neste trabalho.

A adolescência é uma etapa da vida pouco explorada e, na maioria das vezes, os estudos estão centrados na fase infantil e adulta, deixando os estudos sobre essa fase abandonados ou pouco estudados. Quando se fala dessa fase, os principais tópicos se relacionam à rebeldia da idade, e não às atividades criativas propostas. Eles são esquecidos por suas produções artísticas e tecnológicas e suas lembranças recaem na rebeldia, que emplaca nas redes de pesquisa, mas há de se saber que

[a] imaginação criadora entra em declínio – esse é o caso mais comum. Apenas os ricamente dotados de imaginação são exceção, aos poucos, entra na prosa da vida prática, enterra os sonhos de sua juventude, considera o amor uma quimera etc. Isso, no entanto, é uma regressão e não o aniquilamento, porque a imaginação criadora não desaparece completamente em ninguém, ela somente transforma-se em causalidade” (Vigotski, [1930]2018, p. 49).

⁴⁴ Para ver as fotos da estudante vencedora do projeto, acesse <https://www.trt18.jus.br/portal/tjc-encerramento-2022/>.

Nessa perspectiva, Vigotski ([1930]2018) contribui com o tema imaginação e criatividade, apontando duas maneiras referentes às atitudes, peculiares aos seres humanos, e uma delas é aquilo que o autor denomina como atitude reprodutiva, a qual reproduz o já existente. Assim, não há um processo de criação. Outra forma apresentada pelo autor é conhecida como combinatória e criadora e, como o próprio nome já diz, é uma fase que está para além daquilo que é vivido, com possibilidades inerentes de criação do novo, sejam eles imagens, jogos, ações e outros.

Embora o autor escreva, em seu livro, que existe um declínio na imaginação, ele afirma que ela permanece em várias outras fases do desenvolvimento humano, considerando que tudo à nossa volta foi feito pelas mãos de um indivíduo: “tudo que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia” (Vigotski, [1930]2018, p. 16).

É preciso lembrar que não existe uma criação menor ou menos importante e que todas são importantes dentro do contexto almejado. Toda criação, imaginação e invenção tem um propósito, seja individual, seja coletivo, de suprir a necessidade de alguma situação-problema, com o objetivo de tornar nossas vivências mais agradáveis.

Da mesma forma, a criação, na verdade, não existe apenas quando criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que se pareça um grãozinho, se comparado às criações de gênios. Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãos não raro insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos (Vigotski, [1930]2018, p. 17).

Tenho consciência de que a criação transita em todas as condições vividas pelos seres humanos, e isso não poderia ser diferente com os adolescentes, pois “a criação é condição necessária da existência e tudo que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que contenha um *iota* do novo, deve sua origem ao processo de criação” (Vigotski, [1930]2018, p. 18). É notório que os processos de criação e imaginação “manifestam-se com toda sua força já na tenra infância” (Vigotski, [1930]2018, p. 18).

As crianças e os adolescentes constroem suas realidades a partir da imaginação, que dialoga com suas vontades e seus desejos em compartilhar seus repertórios criativos. Dessa maneira, “na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação” (Vigotski, [1930]2018, p. 18). Nesse caso, ter uma experiência anterior contribui com a imaginação dos indivíduos. É claro que o repertório de vivências e experiências serão condicionados a fornecerem um suporte imaginativo aos estudantes. Embora, sobre a adolescência, seja necessário dizer:

Sabemos que a idade de transição caracteriza-se por uma série de relações antitéticas, contraditórias e polarizadas, próprias de seus momentos. É exatamente isso que define essa idade como crítica ou de transição: é a idade de transgressão do equilíbrio do organismo infantil e do equilíbrio ainda não encontrado do organismo maduro. Por isso, nesse período, a imaginação caracteriza-se pela ruptura, transgressão e buscas de um novo equilíbrio (Vigotski, [1930]2018, p. 50).

A imaginação, como apresentada na infância, tem uma grande retração, na adolescência. Segundo Vigotski ([1930]2018), esse movimento é perceptível quando os jovens começam a perder o interesse pelos desenhos, por exemplo. Essa não é uma regra a todos os adolescentes, pois existem aqueles que continuam desenhando a partir de estímulos externos, bem como porque fazem cursos de desenho ou porque são estimulados pelos pais.

No ensino fundamental 2 – anos finais (6º ao 9º ano), o número de estudantes que desenhavam é inferior se comparado aos estudantes do ensino fundamental 1 – anos iniciais (1º ao 5º ano). Os adolescentes estimulados em casa, em cursos, em escolas, que possuem materiais com ilustrações e, principalmente, que gostem de desenhar, mostram, em seus desenhos, toda sua imaginação, por meio da criatividade empregada na produção artística.

Nas atividades requeridas nas aulas de Arte-Teatro, quando é preciso desenhar figurinos, personagens, cenários, objetos de cenas e/ou adereços, muitos estudantes admitem que não conseguem desenhar e só conseguem fazer uma composição com rabiscos ou com palitos. Parece que o bloqueio em tentar fazer o desenho é imenso. De modo geral, eles costumam ser muito críticos com suas produções. Ao perceber que seus desenhos são diferentes daquilo que desejam, eles desaminam, não os refazem, entregando desenhos inacabados.

Esses desenhos, feitos a partir de memórias, são compilados de acordo com suas vivências e suas observações do cotidiano. Caso sejam cercados por um mundo sem formas e sem cores, ou seja, sem estímulos, provavelmente terão repertórios reduzidos, o que amplia o déficit criativo. Dessa maneira, é pouco provável que crianças sem vivências artísticas, que não tenham participado de situações em que atuem, desenhem, cantem ou dançam, consigam concatenar sua imaginação, de forma a repercutir num produto, como uma cena, desenho, uma música ou uma dança.

Nesse sentido, entendo o estímulo como determinante na construção de práticas artísticas que potencializem a imaginação nos estudantes, sejam eles crianças, sejam adolescentes. Embora se saiba que, frequentemente, “em especial na idade de transição, manifestam-se esses lados perigosos da imaginação. É extremamente fácil satisfazer-se na

imaginação; a fuga para o sonho, para o mundo imaginário, muitas vezes, afasta as forças e a vontade do adolescente do mundo real” (Vigotski, [1930]2018, p. 52).

Esse declínio nos desenhos também é percebido nas histórias criadas pelos estudantes no que tange à fantasia. Agora, suas produções seguem um caminho mais relacionado à subjetividade, uma vez que “essa criação é estimulada pela ascensão das vivências subjetivas, pela ampliação e aprofundamento da vida íntima do adolescente de tal forma que, nessa época, forma-se nele um mundo interno específico” (Vigotski, [1930]2018, p. 51).

Dessa maneira, por exemplo, adolescentes que nunca tiveram teatro em suas escolas apresentam um estranhamento em relação aos jogos teatrais; pois, para eles, jogos não condizem com a aprendizagem, por isso têm dificuldade em compreender o processo de criação. Na maioria das vezes, o contato com o teatro é como público, assistindo a espetáculos dentro e/ou fora da escola. Quando convidados a participar do processo de criação a partir dos jogos, ficam curiosos e sentem-se desafiados a praticarem os exercícios propostos pelas abordagens metodológicas com os jogos teatrais.

O adolescente “começa a ser também crítico em relação a si, do mesmo modo que, antes, criticava seus desenhos; ele começava a ficar insatisfeito com a insuficiente objetividade de seus escritos e deixa de escrever” (Vigotski, [1930]2018, p. 51). Nesse momento, há mais um abandono de atividades feitas com tanto empenho e dedicação quando eram crianças e que agora, quando adentram a fase da adolescência, já não sentem mais vontade para criar e utilizar sua imaginação.

Isso não quer dizer que necessariamente os adolescentes não tenham mais imaginação ou criatividade. Essa mudança de foco nos apresenta uma pessoa em pleno desenvolvimento, passando por inúmeras mudanças hormonais, físicas e emocionais. Eis que,

[n]essa mesma época, com bastante nitidez, apresentam-se dois tipos principais de imaginação: a plástica e a emocional, ou a imaginação externa e interna. Esses dois tipos principais caracterizam-se, basicamente, pelo material de que são feitas as construções da fantasia e pelas leis dessa construção. A imaginação plástica utiliza, predominante, os dados de impressões externas; ela se constrói de elementos tomados de fora; a emocional, pelo contrário, se constrói de elementos tomados de dentro. Podemos chamar uma de objetiva e a outra de subjetiva (Vigotski, [1930]2018, p. 51).

Os estudantes adolescentes, quando chegam nessa fase, retraem-se no seu mundo, nas suas músicas, nos seus estilos, nas suas roupas, na sua moda e em várias outras mudanças e escolhas que vão surgindo ao longo dessa transformação. Essas mudanças são peculiares dessa idade. Seguir regras determinadas pelos adultos, sejam professores, sejam seus responsáveis, está fora de cogitação. É um período de muita negociação. A nós, professores, em sala de aula,

cabe buscarmos alternativas e compreendermos como atrair nossos estudantes, adolescentes, a voltarem a criar, a desenhar, a escrever e atuar, respeitando suas singularidades. Confesso que não foi, não é e não será uma tarefa fácil, tampouco existem receitas para atingir esse feito, principalmente se esses estudantes forem ter o primeiro contato com o teatro em sala de aula, na fase da adolescência, em que a timidez é ainda mais aflorada. Nessa fase, eles buscam o pertencimento, estarem em um grupo que entenda seus gostos, suas necessidades, seus desejos, sejam essas preferências musicais, esportivas, modismos e outros.

Devemos possibilitar aos nossos estudantes situações imaginativas, em que os adolescentes possam exercer sua criatividade sem julgamentos, como, por exemplo, explorar a “capacidade de fazer construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação” (Vigotski, [1930]2018, p. 19). Logo, mesmo que os gostos se difiram uns dos outros, buscar ouvi-los é uma potente forma de trazê-los para esse espaço criativo e muitas vezes pouco explorado pelos estudantes em fase escolar. Minha aspiração em pensar sobre como a imaginação é acionada nos adolescentes acontece porque julgo importante essa relação para que se possa entender como compreender sua atuação nas aulas de Arte-Teatro com os jogos teatrais. Dessa forma,

[d]etivemo-nos nessa questão não porque as vivências do sofrimento relacionados a criação tenham uma influência séria no destino do adolescente em desenvolvimento; nem mesmo porque os suplícios sejam normalmente vivenciados de modo forte e trágico o suficiente, e sim porque esse fenômeno desvenda para nós o último e mais importante traço da imaginação, sem o qual o quadro delineado por nós estaria incompleto em sua essência. Esse traço – o ímpeto da imaginação para encarnar-se – é a verdadeira base e o início motriz da criação. Qualquer construção que parta da realidade tende a fechar o círculo e encarnar-se na realidade (Vigotski, [1930]2018, p. 57-58).

Criar não é algo simples como parece a quem está esperando que algo aconteça, como a plateia de um teatro. No entanto, criar, utilizando a imaginação, é atividade bastante complexa, pois exige um compêndio de experiências objetivas e subjetivas que nem sempre são compreendidas pelos seus partícipes.

Criar não é um gatilho que pode ser acionado no tempo e na hora desejados por alguém que está no exterior, uma vez que criar é uma ação ligada à imaginação, o que na adolescência, em muitos momentos, está comprimida na falta de desejo, impulsionada pela inibição típica dessa fase. A falta ou a presença de imaginação na adolescência não é um fato que advém de um lugar específico, ou de uma função separada do contexto a que pertence, e sim pertencentes a “um significado geral que se reflete em todo o comportamento humano” (Vigotski, [1930]2018, p. 59).

Há quem pense que a imaginação está intrinsecamente ligada ao dom ou ao talento, mas, de acordo com os estudos de Vigotski ([1930]2018), essa afirmação não é verdadeira e não tem um respaldo científico que comprove essa prerrogativa, considerando que esse pensamento não é o mais adequado sem compreender essas questões que envolvem ser ou não talentoso. Agora, para entender a “criação, em seu sentido psicológico verdadeiro, como a criação do novo, é fácil chegar à conclusão de que ela é o destino de todos, em maior ou menor grau; ela também é uma companheira normal e constante do desenvolvimento” (Vigotski, [1930]2018, p. 53), seja infantil, seja juvenil. Observa-se, contudo, um adendo em diversas pesquisas, inclusive do próprio Vigotski, que há muitos anos aponta que “o desenvolvimento prematuro e excessivo de um dom é próximo ao patológico, ou seja, anormal” (Vigotski, [1930]2018, p. 53).

Evidentemente, existem crianças e/ou adolescentes que cantam, desenham, dançam ou interpretam extraordinariamente e, logo na tenra infância, já desenvolvem plenamente habilidades artísticas, que podem ser denominadas por pessoas, no senso comum, como talento. Contudo, “à medida que amadurecem, elas perdem o seu talento e sua atividade não cria” (Vigotski, [1930]2018, p. 54).

Dessa maneira, os adolescentes começam a vivenciar as suas verdades e as suas formas de pensar o mundo. Nesse momento, suas brincadeiras já possuem outro viés de interesse, são jogos de regras que passam a construir seu repertório lúdico. Os jogos simbólicos costumam ser abandonados. Dessa forma, o jogo simbólico, também conhecido como jogo do faz de conta, ou jogo de ficção ou jogo de imaginação, “[...] constitui, com efeito, uma transposição simbólica que sujeita as coisas à atividade do indivíduo, sem regras nem limitações” (Piaget, [1945]1978, p. 116). A mudança ocorrida no desenvolvimento das crianças que caminham para a adolescência, sobre o afastamento do jogo simbólico, pode ser explicada por Piaget quando ele afirma que,

[q]uanto ao jogo simbólico, se o seu apogeu deve ser situado entre os dois e quatro anos, também declina subsequentemente e isso por razões que é importante apurar, visto que elas fazem compreender os móveis inversos de seu anterior incremento. De modo geral, pode-se dizer, com efeito, que quanto mais a criança se adapta às realidades físicas e sociais, menos se entrega às deformações e transformações simbólicas, visto que, em vez de assimilar o mundo ao seu eu, submete-se progressivamente, pelo contrário, o eu ao real (Piaget, [1945]1978, p. 186).

O apogeu do jogo simbólico se dá por volta dos 2 aos 4 anos, às vezes se estendendo um pouco mais, indo até os 6 ou 7 anos de idade. Paradoxalmente, é possível perceber que, com o desenvolvimento da cognição, seja a partir dos parâmetros das funções mentais e/ou das aptidões desenvolvidas pelas crianças, há um declínio nas funções lúdicas dos adolescentes.

Importante lembrar que a submissão que gera o embotamento da imaginação não é somente em relação ao real, mas ao político e ao social, o que, no contexto ocidental, pós-processo industrial, significa a valorização da mecanização, da submissão e da reprodução.

A reprodutibilidade técnica, especialmente no contexto da produção industrial e científica, está profundamente conectada às análises do filósofo e economista Karl Marx (1818-1883) sobre a dinâmica do capitalismo. Para Marx, o desenvolvimento das forças produtivas, incluindo a técnica e a tecnologia, não ocorre de forma neutra, mas sob as condições impostas pelo modo de produção capitalista, em que a inovação técnica é direcionada pela busca incessante por lucro e controle do trabalho. Essa lógica transforma não apenas os processos de produção, como também as relações sociais, aprofundando a alienação do trabalhador ao separar cada vez mais o produtor dos meios de produção. A compreensão da reprodutibilidade técnica, portanto, requer um olhar crítico sobre como essas mudanças estruturais moldam as relações de classe e os fundamentos da sociedade. Segundo Marx: “O problema sobre se é possível atribuir ao pensamento uma verdade objetiva não é um problema teórico, mas sim prático. É na prática que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a força de seu pensamento” (Marx; Engels, 2011, p. 41).

O primeiro desses fatos consiste em que, muito frequentemente, “a criança pequena parece melhor dotada do que a criança mais velha nos domínios do desenho, da expressão simbólica”, sejam elas “(representação plástica, papéis desempenhados em cenas coletivas organizadas espontaneamente etc.) e, por vezes, da música” (Piaget, [1954]1998, p. 179). Ao estudar as funções intelectuais e o desempenho social das crianças, “[...] verifica-se um progresso mais ou menos contínuo, enquanto, no domínio da expressão artística, tem-se, pelo contrário, a frequente impressão de um retrocesso” (Piaget, [1954]1998, p. 179). Esse enfraquecimento da ludicidade, ao analisar o desenvolvimento dos adolescentes, é perceptível durante a vida escolar.

De modo geral, as crianças dos anos iniciais (1º ao 5º ano) se dispõem a participar das atividades teatrais e dos jogos dramáticos com mais entusiasmo, enquanto os mais velhos precisam de estímulos constantes, pois são facilmente dominados por atitudes de desinteresse, risos, travamentos sociais. São muitos os fatores que os impedem de interagir, além do constrangimento, do tédio e da vergonha em serem expostos a uma situação que considerem ridícula de ser realizada frente aos seus colegas de sala de aula.

De acordo com os estudos de Piaget ([1945]1978, p. 186), existem três razões essenciais para o enfraquecimento da imaginação dos adolescentes: “A primeira diz respeito ao conteúdo do simbolismo: nos casos em que esse conteúdo testemunha as necessidades de expansão do

eu, de compensação, de liquidação ou mesmo, simplesmente, de continuação da vida real”. Ao entrar na fase da adolescência, o sujeito começa a prestar mais atenção no mundo real e a perceber que as cenas criadas por eles, como dirigir carro com uma roda imaginária, alimentar bonecas, já não faz mais sentido, de acordo com sua realidade. Agora adolescente, novas ações concretas permeiam seu mundo, como ajudar seus pais em tarefas de casa, sem ser mais um ato de brincadeira, como era quando criança.

A realidade se apresenta de forma dura para os adolescentes que precisam mudar seus hábitos sem aviso prévio, e um pretexto se apresenta: “A segunda razão é que o simbolismo compartilhado por vários pode engendrar a regra, daí a transformação possível dos jogos de ficção em jogos de regras” (Piaget, [1945]1978, p. 186). Nesse contexto, o que era um jogo simbólico agora é um jogo de regras, uma vez que os participantes do jogo, embora continuem usando a imaginação para criar, estão atentos e presos à realidade que os cerca.

Por último, a terceira razão, e não menos importante, pela qual persiste uma diminuição do jogo simbólico aliado à imaginação na vida dos adolescentes: “[...] a diminuição gradual do jogo, em geral, e não só o jogo simbólico, na medida em que a criança procura submetê-lo ao real, mais do que assimilá-lo” (Piaget, [1945]1978, p. 187). Nesse sentido, é possível perceber que “[...] o símbolo deformante transforma-se em imagem imitativa e a própria imitação incorpora-se à adaptação inteligente ou efetiva” (Piaget, [1945]1978, p. 187).

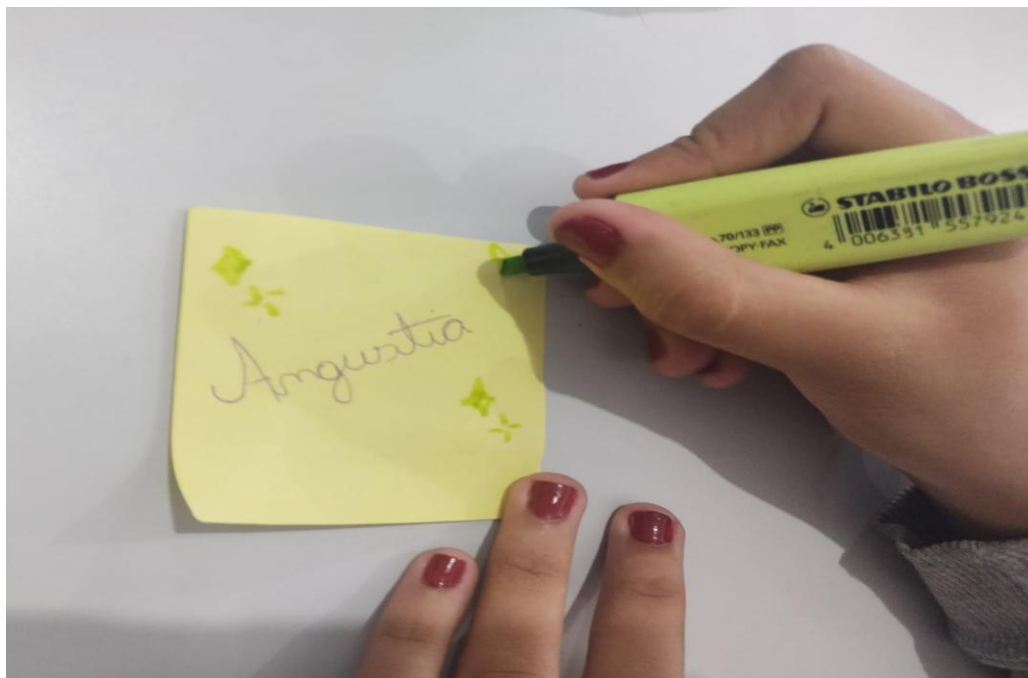
Ao perceber que, nesta pesquisa, exibo pensamentos de autores adultos que estudam ou que estudaram sobre a adolescência e sobre o adolescente, noto a necessidade de saber o que pensam sobre eles. Para isso, propus uma atividade, que chamo de “árvore da adolescência”. Nela, os estudantes teriam que escrever no papel uma frase, ou uma palavra, ou desenho, sobre como é ser adolescente em sua concepção.

Ao chegar à sala expliquei, aos estudantes que estavam estudando sobre a adolescência, que, embora eu conviva com eles todos os dias, durante as aulas, e tenha um filho na fase da adolescência, eu gostaria que me dissessem, por meio da escrita e do desenho, o que pensam sobre ser adolescente. Nas Figuras 24 a 27, pode-se ver algumas produções realizadas pelos estudantes.

Buscando saber como os adolescentes expressam o seu pensamento sobre a adolescência, realizei a atividade árvore da adolescência e observei que as palavras e os desenhos mostram uma mistura de sentimentos, mudanças e cobranças que sentem nessa fase, ou ainda na infância, quando eram crianças. Cada um dos estudantes produziu sua impressão e escolheu o lugar onde colocaria sua produção. Aqueles com NEE, principalmente os TDAH,

que mudam seu foco várias vezes, conseguiram se manter envolvidos em praticamente toda a atividade, que durou uma hora-aula, ou seja, 50 minutos.

Figura 24 – Produção artística – árvore da adolescência



Fonte: pesquisa de campo, 2024.

Os estudantes com TDAH ficaram bem envolvidos nas atividades, porque, embora essa atividade seja realizada em sua mesa, puderam circular pela sala, para que pudessem colar suas produções no tronco da árvore que se encontrava fixada no quadro da sala de aula, o que pode ser visto nas Figuras 25 e 26 a seguir. Após montar a árvore, foi formada uma roda de conversa para que se escutasse o que eles refletiram nessa atividade. Depois, fez-se um compilado de todos os sentimentos e situações que eles passam nessa fase (Figura 27). Um dos estudantes da sala reuniu todas as palavras apresentadas na “árvore da adolescência”.

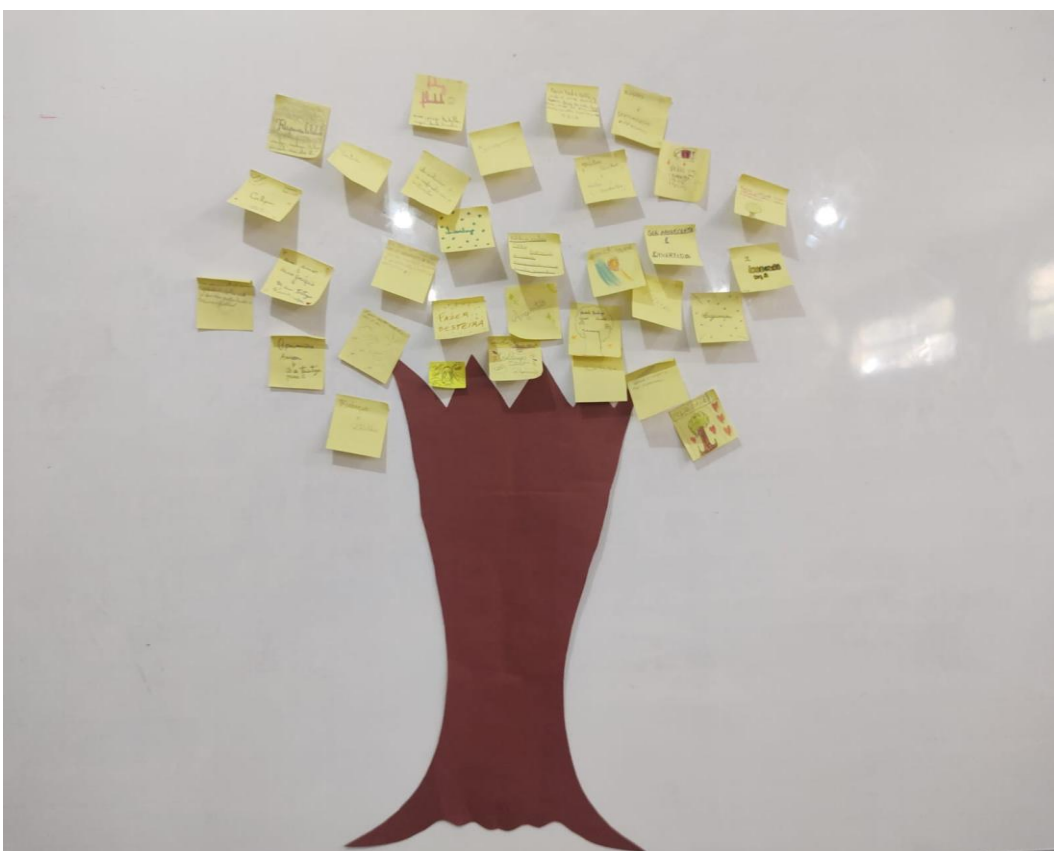
O adolescente busca veementemente modificar sua realidade a partir da sua própria vontade e por meio de sua imaginação, mas se expressa nas atividades a partir da sua adaptação à realidade e às suas relações com esse mundo. Nesse sentido, é possível perceber a diminuição da atividade centrada em si própria, do adolescente, bem como a aquisição de uma socialização crescente, na qual se percebe claramente o enfraquecimento da ludicidade durante essa fase.

Figura 25 – Montagem da árvore da adolescência



Fonte: pesquisa de campo, 2024.

Figura 26 – Árvore da adolescência pronta



Fonte: pesquisa de campo, 2024.

6 TEATRO NA EDUCAÇÃO: SUAS PERSPECTIVAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Antes de adentrar no estudo do teatro na educação, faz-se necessário compreender como a educação⁴⁵ foi e é pensada no território brasileiro. Para tanto, conto com os estudos do pesquisador, professor e filósofo Dermeval Saviani (1943-), que apresenta os caminhos da educação e os marcos legais. Segundo o autor,

[p]ode-se considerar que o primeiro documento de política educacional que vigorou no Brasil foram os “Regimentos” de D. João III, editados em dezembro de 1548 para orientar as ações do primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Souza, que aqui chegou em 1549, acompanhado de quatro padres e dois irmãos jesuítas chefiados por Manuel da Nóbrega (Saviani, 2008, p. 8).

Foi um período em que, como o próprio nome diz, “Regimentos” deveriam ser seguidos por aqueles que aqui se encontravam, no caso, a população indígena que aqui estava e aqueles que chegavam. Pela presença, de padres e jesuítas, é certo que a educação oferecida na época tinha estreita relação com o cristianismo a partir do catolicismo. Nessa época, por volta do século XVI, o teatro desempenhou um papel crucial na interação entre os indígenas e os colonizadores no Brasil Colonial, especialmente sob a liderança de figuras como José de Anchieta (1534-1597). Ele junto com outros “jesuítas recém-chegados deram início à obra educativa centrada na catequese” (Saviani, 2008, p. 8).

Anchieta utilizava o teatro como metodologia pedagógica e evangelizadora, criando peças em tupi, a língua indígena predominante na época, para transmitir ensinamentos cristãos de forma acessível e envolvente. O Padre Anchieta se utilizou desse método para aquilo que se conhece como *teatro de catequese* – são representações que ensinavam sobre o cristianismo e técnicas teatrais utilizadas na Europa, mais especificamente, em Portugal. Essas encenações, realizadas em comunidades indígenas, buscavam tanto a conversão religiosa quanto a transmissão de valores europeus, ao mesmo tempo em que incorporavam elementos culturais locais. Embora representem uma tentativa de diálogo intercultural, essas práticas também refletem o processo de imposição cultural e transformação das tradições indígenas, marcando um capítulo ambíguo na história do teatro e das relações entre povos originários e colonizadores, uma vez que essas ações destruíram os saberes da cultura indígena.

Nesse caso, a preocupação dos padres não estava ligada ao ato de ensinar, mas sim ao fato de recrutar mais pessoas para o catolicismo. O interesse no teatro era secundário. Naquela

⁴⁵ Para saber mais sobre os marcos legais e a evolução da educação brasileira de 1930 a 2024, segue o link: <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>.

época, os teatros eram encenados em praças e ruas. Algumas escolas já se instalavam aqui no Brasil, no entanto, os jesuítas não tiveram uma boa aceitação e logo foram fechadas. Desse modo, surge uma nova modalidade de ensino:

Por sua vez, o período seguinte (pedagogia pombalina: 1759-1827), corresponderia aos primeiros ensaios de se instituir uma escola pública estatal. Pelo Alvará de 28 de junho de 1759, determinou-se o fechamento dos colégios jesuítas, introduzindo-se as “aulas régias” (Saviani, 2008, p. 9).

No entanto, as *aulas régias*, além de muito criticadas, não foram aceitas pelos professores, que tinham de utilizar seus próprios salários para conseguir desenvolver suas aulas com os estudantes em suas próprias casas:

[...] no caso das “aulas régias”, que se concentravam predominantemente no ensino que corresponderia ao nível secundário, em especial às classes de latim, a responsabilidade do Estado limitava-se ao pagamento do salário do professor e às diretrizes curriculares da matéria a ser ensinada, deixando a cargo do próprio professor a provisão das condições materiais relativas ao local, geralmente sua própria casa, e à sua infraestrutura, assim como aos recursos pedagógicos a serem utilizados no desenvolvimento do ensino (Saviani, 2008, p. 9).

Evidentemente que o modelo de aulas régias já começaria fadado ao fracasso, pois é impossível um professor conseguir manter uma sala de aula em sua própria casa com recursos próprios. Esperava-se, como espera-se, que o Estado fosse capaz de criar políticas públicas que visem a contribuir com a formação de qualidade de estudantes, e com o amparo legal de leis que dignifiquem a profissão dos professores aqui no Brasil, de forma que os estudantes se sentissem mais motivados, porque também teriam professores mais motivados. Os professores, quando estão preparados, formados e qualificados, se sentem capazes de orientar melhor seus estudantes, e com certeza essa conduta reverberará em uma educação de qualidade. No entanto, para que isso aconteça, é preciso compreender que

[...] o que cabe ao Estado fazer é equipar adequadamente as escolas e dotá-las de professores com formação obtida em cursos de longa duração, com salários gratificantes, compatíveis com seu alto valor social. Isso permitirá transformar as escolas em ambientes estimulantes, nos quais as crianças, nelas permanecendo em jornada de tempo integral, não terão como fracassar; não terão como não aprender. Seu êxito será resultado de um trabalho pedagógico desenvolvido seriamente, próprio de profissionais bem-preparados e que acreditam na relevância do papel que desempenham na sociedade, sendo remunerados à altura de sua importância social (Saviani, 2008, p. 16).

Afinal, é responsabilidade do Estado manter as escolas funcionando e bem equipadas, com professores preparados e bem remunerados. O Estado recebe impostos da população e

deveria destinar o suficiente para atender a essa demanda, essencial ao desenvolvimento. Enquanto o Estado não se propuser a resolver as questões educacionais, haverá números crescentes de analfabetos funcionais que frequentam a escola, copiam, mas não conseguem interpretar seus próprios escritos, tornando-se estudantes copistas, sem preparo para encarar o mundo do trabalho quando chegarem à fase adulta. Muitos desistem de estudar e ficam à mercê de subempregos, sem nenhum direito garantido para auxiliar com os gastos da família.

Esse é um problema nacional que precisa ser resolvido e, para isso, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, nos apresenta algumas metas, diretrizes e estratégias, comprometendo-se com as novas rotas da educação pelos próximos 10 anos (Brasil, 2014).⁴⁶ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi lançada pelo governo em 2015, tendo sido homologada em 2017 e em 2018, implementada pelo Ministério da Educação (MEC) para a educação infantil e a educação fundamental, com o propósito de assegurar o direito ao ensino aos estudantes durante a formação básica, propiciando o exercício da cidadania.

A BNCC visa garantir os princípios éticos, políticos e estéticos elaborados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN),⁴⁷ criadas em 1998, com a finalidade de assegurar aos estudantes do ensino fundamental as competências específicas. A BNCC está dividida em quatro grandes áreas do conhecimento – Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática –, organizadas para serem ministradas durante a etapa da educação básica. A área de Linguagem da BNCC é composta pelos componentes curriculares Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Dessa forma,

[c]onsiderando a distinção entre áreas de conhecimento e componentes curriculares, podemos concluir que a primeira é mais abrangente e o segundo mais específico e, por isso, esses últimos não se distinguem da organização por disciplinas. Apesar de pretender uma articulação entre os componentes curriculares por meio das áreas, estes são apresentados separadamente, o que, certamente, dificultará a sua articulação. Desse modo, a pretensa renovação e o aprimoramento ficarão dificultados, pois a organização da BNCC permite que a disciplinarização/especialização dos conhecimentos continue em detrimento de uma visão de totalidade do conhecimento (Gontijo, 2015, p. 183).

A BNCC (Brasil, 2017) é um documento normativo que compreende um conjunto de habilidades de todas as aprendizagens essenciais que devem ser oferecidas a todos os estudantes

⁴⁶ Para saber mais sobre a Lei n.º 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação (PNE), acesse: <https://pne.mec.gov.br/>.

⁴⁷ Para saber mais sobre a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 7 de abril de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Fundamental, acesse: https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/2020295/resolucaocne_ceb2_98.pdf.

brasileiros, ao longo de sua formação, na educação básica. Advém dos já existentes Plano Nacional de Educação (PNE) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação⁴⁸ (LDB), de 1996. Contou com o auxílio de 35 universidades e 116 especialistas, que a escreveram, além de pessoas que se dispuseram a ler o documento e a participar de sua redação durante as chamadas públicas que foram feitas para sua confecção.

A BNCC é para todos, independentemente de onde eles estejam vivendo, nos estados ou cidades do território brasileiro, embora se saiba que essa é uma pretensão de quem a escreveu, mas não quer dizer que ela esteja efetivamente atingindo a todas as cidades do território brasileiro. Esse conhecimento precisa e deve ser garantido a todos os estudantes e, nesse sentido, pode-se dizer que a BNCC (Brasil, 2017) é um balizador do conhecimento que deve ser feito com qualidade. Outro ponto que merece atenção nesse processo de implementação é o fato de que “a Base rompe com a possibilidade de os sistemas educativos organizarem os componentes curriculares definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, observando-se aspectos ligados ao exercício da cidadania e às etapas do desenvolvimento integral do cidadão” (Gontijo, 2015, p. 183).

Ao não permitir aos municípios que organizem seus componentes curriculares gera, entre os profissionais da educação, grandes problemas sociais e estruturais, por não garantir um currículo que atenda às especificidades regionais. Esse processo de homogeneidades na educação não é bem recebido pelos professores, pois possuem formações diferentes e vivem em lugares com realidades completamente distintas.

A própria LDB já sinalizava a diretriz de garantir esse conhecimento amplo a todos. Por isso, por volta de 2013 e 2014, um grupo de educadores já começou a pensar no que realmente é essencial à aprendizagem dos estudantes – e assim começou a ser criada a BNCC.

É claro que, sozinha, a BNCC não consegue atingir a todos, mas tem o propósito e intenta ampliar o currículo, assim como quando foi implantado o Plano Nacional de Educação (PNE), instituindo algo que fosse mais perto dos currículos, mas sem o ser. A BNCC não é o currículo, ela vem com o propósito de ser um farol, indicando caminhos a percorrer e lugares a chegar. Ela indica caminhos, mas são os professores que adotam as metodologias e dispõem sobre as avaliações do processo do trabalho na escola, junto aos seus grupos de gestores. Pensar como garantir o acesso dos estudantes a habilidades e competências dentro do ambiente escolar é tarefa que compete às unidades escolares e aos professores.

⁴⁸ Para saber mais sobre a Lei n.º 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, acesse: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm.

A BNCC não traz uma receita pronta, tampouco é uma orientação genérica, sem direção. Ela não apresenta um compêndio de currículo a ser seguido, mas traça caminhos a partir de competências e habilidades nela dispostas. Ademais, indica habilidades e competências a serem seguidas e deixa claro que cabe aos professores tomarem suas próprias decisões e instituírem como isso será feito na escola. Escolher trabalhar com as competências não exclui trabalhar os conteúdos.

É de conhecimento geral as inúmeras ressalvas e críticas que a BNCC (Brasil, 2017) recebeu e ainda recebe sobre a maneira como esse documento foi construído, com abordagens equivocadas, práticas que não condizem com o que se espera de uma educação integral em todos os campos do ensino regular – educação infantil ao ensino médio, passando o ensino fundamental – anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano). Espera-se, porém, uma educação que valorize o conhecimento dos estudantes, respeitando suas identidades, além de dar credibilidade ao professor que pode ser protagonista junto aos estudantes na construção do conhecimento.

Dentre todas as críticas, a retirada da obrigatoriedade do componente Arte da grade curricular no ensino médio foi o ponto que impactou negativamente a todos os professores que ministram essas aulas, tendo sido aprovado e entrado em vigor a partir de 20 de dezembro de 2017. Depois de receber inúmeras críticas, o novo ensino médio (NEM), que começou a ser aplicado em 2022, passava por outro processo de mudança, marcado por muitos debates, seguindo em regime de reorganização, com relatórios das comissões de estudantes e professores que pedem ajustes na lei que o define. A mudança se dá por diversos fatores, entre eles a não adequação desse modelo de ensino à realidade dos estudantes que frequentam o ensino médio.

Essas alterações se iniciaram em 2017, mas começaram a ser aplicadas em 2022, depois do período pandêmico, e impactam negativamente a rede de ensino de todo o Brasil. A reforma determinava que os componentes curriculares deveriam ser agrupados por área do conhecimento: Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Os próprios estudantes deveriam montar suas grades de estudo, conforme seus desejos, escolhendo os *itinerários formativos* de acordo com o interesse de cada um. Isso abre um antecedente para que estudantes sem instrução apropriada fizessem escolhas que talvez os deixassem despreparados para cursar e aprender novos conhecimentos, importantes à sua formação cognitiva, social, estética e cultural. Isso reduziria a formação de estudantes. Sem apoiadores,⁴⁹ sua implementação foi suspensa no Brasil, a partir de 2023, com a Portaria n.º 627, de 4 de abril

⁴⁹ Sobre a suspensão do Novo Ensino Médio, acesse: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/obrasilvoltou/cuidado/cronograma-de-implementacao-do-novo-ensino-medio-e-suspenso>.

de 2023,⁵⁰ até que o novo documento, a Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024⁵¹, fosse aprovado e definidas as diretrizes para o ensino médio, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esta lei estabelece que: “A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo temas transversais que componham os currículos de que trata o *caput* deste artigo”, (Brasil, 2024, § 7), e que o ensino médio seja presencial, mas permite o uso de tecnologia em casos excepcionais. A Lei nº 14.945 passa a valer a partir de 2025.

Apresento, agora, algumas críticas que devem ser consideradas nesta escrita, sobre a forma como se pensou a BNCC, lá em 2017, cujo objetivo, como já dito, era desfrAGMENTAR o currículo para que todos os estados da Federação pudessem ser regidos por um documento comum. Na verdade, passados alguns anos, o que parecia ser algo positivo impôs uma situação que desfavorece as particularidades de cada região. Quando leio, de forma mais atenta, as 600 páginas da BNCC, percebo que esse ideal imaginário está longe de ser construído. Afinal, nem tudo que é apresentado no documento acontece na realidade dos 5.570 municípios⁵² brasileiros.

Nos 26 estados do Brasil, além do Distrito Federal, nota-se a diferença entre as cinco regiões brasileiras – sul, sudeste, centro-oeste, norte e nordeste –, onde a desigualdade social é alarmante. Como um documento pode equipará e inserir diretrizes de cunho igualitário, sem fragilizar os processos educativos? Sobre essa situação, apresento o caso de duas irmãs gêmeas que, em 2021, cursaram o 7º ano na EMCJVA e, em 2022, foram para uma cidade no interior do Brasil. A cidade pequena não tinha muitos recursos para o 8º ano, as irmãs disseram que estavam aprendendo conteúdos que já tinham sido ensinados no 6º ano aqui na rede municipal goiana. Ao perceberem essa defasagem, em 2024, os pais retornaram a Goiânia para que as adolescentes pudessem cursar o 9º ano em nossa escola.

Ao conversar com essas estudantes e perguntar-lhes o que estudaram no componente curricular Arte, elas disseram que desenharam e pintaram durante todo o 8º ano. É claro que não se pode julgar a escola nem os professores que acompanharam essas meninas durante esse período de um ano escolar. É necessário se ater à realidade vivida pela cidade, pela escola e pelos professores, pois de pouco servem documentos novos se a velha educação, sem políticas públicas e sem recursos, permanece se perpetuando por longos anos em nosso País.

⁵⁰ Sobre a Portaria n.º 627, de 4 de abril de 2023, acesse: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de-2023-475187235>.

⁵¹ Sobre a lei que reestrutura o Novo Ensino Médio, ver o link: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.945-de-31-de-julho-de-2024-575696390>

⁵² Para mais informações sobre a quantidade de municípios brasileiros, acesse: <https://cidades.ibge.gov.br/>.

Essas questões não são de exclusividade da BNCC, a própria LDB já trazia uma matriz em busca da homogeneização, desconsiderando que o Brasil é um país de diversas culturas políticas e sociais, que se reverberam em contextos totalmente diferentes: “Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague ou do pêndulo” (Saviani, 2008, p. 11). Logo, a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade são caminhos possíveis, mas nem sempre fáceis de percorrer, a depender da realidade de uma dessas situações.

Os conceitos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade estão relacionados à integração de conhecimentos, mas possuem diferenças fundamentais. A interdisciplinaridade consiste na interação entre diferentes disciplinas, em que há troca e cooperação para resolver problemas específicos ou enriquecer um campo de estudo, mantendo os limites disciplinares, mas promovendo conexões entre eles. De acordo com o pesquisador Hilton Japiassu (1934-2015): “a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa” (Japiassu, 1976, p. 74).

Já a transdisciplinaridade vai além desses limites, buscando integrar saberes acadêmicos e não acadêmicos, incluindo conhecimentos culturais, sociais e até espirituais, com o objetivo de abordar questões complexas de maneira holística e inovadora. Nesse sentido, é possível compreender que a “transdisciplinaridade, desse modo, configura uma perspectiva que está entre as disciplinas, mas também através delas e, ao mesmo tempo, para além de qualquer disciplina” (Freire; Almeida, 2017, p. 447), cujo “objetivo maior do transdisciplinar extrapola qualquer construto científico e postula a construção de uma visão integrada da vida no mundo” (Freire; Almeida, 2017, p. 447).

Ambas promovem a integração, mas, enquanto a interdisciplinaridade se concentra na colaboração entre disciplinas, a transdisciplinaridade transcende as fronteiras disciplinares, englobando uma visão mais ampla e inclusiva. De acordo com a professora e pesquisadora Aline Folly Monteiro, em sua tese intitulada *Artes integradas: a Arte na construção do conhecimento*, defendida em 2022, no programa de Pós-graduação em Performances culturais, na UFG, na “transdisciplinaridade, o processo de relações para o estudo do objeto é maior e mais verticalizado, pois está em jogo questões da existência humana, envolve muito mais processos, conhecimentos e pessoas” (Monteiro, 2022, p. 137), e a autora estabelece que essa relação é “aprofundada entre pensamento e ação em complexidade, enfatizando o multidimensional e multirreferencial, incluindo as questões existenciais, locais e globais, numa perspectiva contextualizada e relacional” (Monteiro, 2022, p. 137).

Monteiro (2022) traz os conceitos *integração*, *interdisciplinaridade* e *transdisciplinaridade* de maneira bastante objetiva. Na subseção 2.1, “O que é integração, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade”, a autora pondera a integração de conhecimentos como sendo: “ação, a qual acontece de forma entremeadada e produz conhecimento entremeadado. É o acontecer de uma tecelagem, de costuras que buscam a organicidade entre ações, conhecimentos e pessoas” (Monteiro, 2022, p. 125). Dessa maneira é possível compreender que a integração “acontece na equidade entre os conhecimentos e os pares, sem que nenhuma sobressaia sobre o outro, uma troca justa e elegante que produz sínteses (processo e produções) em complexidade” (Monteiro, 2022, p. 125). A autora ainda reforça que para que a integração seja “elegante, justa e complexa é necessário novas posturas, paradigmas e formas ampliadas de lidar com o conhecer, aprender e ensinar” (Monteiro, 2022, p. 125).

Nesse sentido, “[a] metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional” (Saviani, 2008, p. 11). O próprio pesquisador Saviani, lá em 2008, já percebia as inconstâncias dos documentos legais que regem e normatizam a educação. A metáfora utilizada por ele, “ziguezague”, traz caminhos que nem sempre são simples de serem seguidos, já que exigem resiliência, além de causar uma fadiga imensa aos profissionais da educação que, de tempos em tempos, são surpreendidos por mudanças estruturais impostas aos professores.

Há quem diga que um grande movimento foi feito no Brasil, com uma chamada a todos os professores, porém, a participação não foi exatamente nessa magnitude, uma vez que as escolas não puderam dispensar todos os profissionais para que participassem da construção dos documentos normativos. De forma geral, os documentos normativos são criados pelo Estado e pelos interesses almejados por seu governo, de cunho estritamente político.

O próprio observatório do MEC afirma que um grupo de cem redatores fez parte da construção, com parceria com os conselhos estaduais e municipais do Brasil, como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União dos Dirigentes Municipais da Educação (Undine).⁵³ Essa participação, contudo, não garante que todos os cantos do Brasil tenham sido ouvidos, pois nem sempre os responsáveis por esses conselhos representam exatamente o que os professores que atuam na escola pensam e desejam. Então afirmar que a participação foi maciça é uma falácia, devido à grande proporção de profissionais da educação espalhados pelo território brasileiro.

⁵³ Para mais informações sobre a construção da BNCC, acesse: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/o-processo-de-elaboracao-da-bncc/>.

De certa medida, essa valorização da formação integral dos estudantes, segundo a BNCC, nem sempre acontece de forma linear, como o documento apresenta, porque essa homogeneização do currículo tende a desrespeitar tanto as diversas culturas como a diversidade de cada uma das escolas brasileiras.

Com o estudo da BNCC, constata-se o surgimento de um documento normativo que busca salvaguardar a educação “falida”, com um número crescente de crianças, jovens e adolescentes fora da escola e, quando nela estão, tornam-se alfabetizados funcionais, sendo copistas de conteúdos não significativos para suas vidas e suas realidades.

É preciso que os documentos surjam na escola, pois só quem sabe da realidade escolar pode compreender o papel fundamental de uma educação de qualidade. Para isso, são necessárias políticas públicas, concursos públicos para professores, escolas equipadas, com recursos didáticos eficazes, capazes de proporcionar metodologias ativas que aprimorem e enriqueçam a aprendizagem. No entanto, é muito importante, também, proporcionar aos professores lugares propícios, capacitações, salários dignos e jornadas justas, para que possam ensinar com dignidade o ofício que lhes fez chegar até aquele lugar.

Não se pode romantizar nem demonizar o exercer pedagógico no contexto escolar, o que se deve fazer é ter consciência de nossa prática pedagógica e buscar apoio e estrutura com os órgãos competentes, para fazer valer o direito dos professores de ensinar e o dos estudantes de aprender. E isso sem que sejamos cobaias dessas práticas políticas que, de tempos em tempos, para agradar uma minoria, estão sujeitas a mudanças que pouco ou nada se importam com a eficácia.

Outra questão para se pensar a educação diz respeito ao total descumprimento de leis que visam a garantir o ensino a todas as pessoas pelo Estado. Como nos apresenta a Constituição Federal de 1988, no art. 205, Capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção I, Da Educação, “[a] educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovido e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania” (Brasil, 1988). Vê-se o descumprimento dessa lei, uma vez que o Estado muitas vezes se omite de proporcionar esse direito a todos os cidadãos brasileiros e a família muitas vezes delega a função de educar seus filhos aos docentes, sendo que a função dos professores é ensinar, além de proporcionar situações apropriadas ao aprender.

Essa omissão do Estado e dos municípios acontece quando as escolas se encontram sucateadas, sem recursos didáticos, sem professores concursados, quando superlotam as salas com estudantes, quando não valorizam o exercício da profissão dos professores. Outro ponto de omissão na educação dos estudantes é quando os pais/responsáveis delegam suas funções de

educar à escola. Uma vez que a família e o Estado não assumem seus papéis, acabam sobrecarregando a instituição e, conseqüentemente, os professores. Com trinta e até mesmo quarenta estudantes em sala de aula para serem alfabetizados, para aprender conteúdos novos, para interagir, para jogar, para trabalhar questões que desenvolvem seu intelecto, fica difícil aprender e praticamente impossível ensinar com qualidade e com maestria, para que os estudantes tenham um desenvolvimento pleno e completo entre mente, corpo e emoção.

Uma das reclamações recai sobre o fato de não haver uma representatividade de todos os envolvidos nesse processo de criação do documento relacionado ao educar, sejam professores, coordenadores e/ou gestores. Alguns educadores acreditam que os documentos não representam a realidade das unidades escolares e esse é um ponto que merece atenção e respeito àqueles que não se sentem contemplados. Essas questões surgem quando se vê o número de pessoas que participaram da construção na BNCC, no próprio site do MEC,⁵⁴ afinal o número de participantes não condiz com o número de professores de todo o território brasileiro.

O DCGO – Ampliado (Goiás, 2020) é uma versão ampliada do Documento Curricular de Goiás (DCGO), que orienta a educação básica no estado de Goiás, um instrumento pedagógico desenvolvido para alinhar as diretrizes curriculares estaduais à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promovendo a integração de conhecimentos, habilidades e competências essenciais para a formação dos estudantes. A versão ampliada incorpora especificidades regionais, valorizando a diversidade cultural, histórica e social do estado, além de propor estratégias que atendam às demandas educacionais locais, visando ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Espera-se que a BNCC (2017) e o DCGO – Ampliado (Goiás, 2020) possam orientar os estudantes sobre aquilo que vislumbram aprender nos componentes curriculares ao término de cada ano e/ou etapa de desenvolvimento, independentemente da escola que estejam frequentando. A criação da BNCC se estabeleceu com o propósito de ser um dos pilares das novas propostas curriculares das redes municipais, estaduais e particulares, com o objetivo de contemplar as peculiaridades de cada região e suas especificidades:

Dado seu caráter de construção participativa, espera-se que a BNCC seja balizadora do direito dos/as estudantes da Educação Básica, numa perspectiva inclusiva, de aprender e de se desenvolver. Uma base comum curricular, documento de caráter normativo, é referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes. Para tal, precisa estar articulada a um conjunto de outras políticas e ações, em âmbito federal,

⁵⁴ Nesse link pode-se acompanhar o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>

estadual e municipal, que permitam a efetivação de princípios, metas e objetivos em torno dos quais se organiza (Brasil, 2017, p. 25).

A BNCC (2017) nasce com o intuito de promover o conhecimento a todos os estudantes e garantir o desenvolvimento das competências e habilidades a serem adquiridas nesse período de formação. A principal crítica que se pode fazer a esse documento se refere à finalidade dele, que recai na avaliação, sem considerar as especificidades de cada região. O MEC busca produzir um cenário em que a melhoria dos índices dos estudantes suba consideravelmente, e isso causa um problema que implica criar um nível de desenvolvimento unificado, o que pode banalizar o ensino do ponto de vista do crescimento educativo dos estudantes do ensino fundamental, seja dos anos iniciais (1º ao 5º ano), seja dos anos finais (6º ao 9º ano).

Sobre o teatro, é preciso dizer que ele está presente nas relações das pessoas com o cotidiano, seja em sala de aula, em oficinas, seja nas apresentações que elas vivenciam durante as suas vidas. As produções artísticas teatrais estão presentes no cotidiano dos estudantes, nos teatros, na igreja, nos circos e nas feiras que frequentam, nas apresentações de cortejos, performances, esquetes e/ou teatros de rua, principalmente aqueles que moram na capital ou em grandes centros urbanos. Não se pode dizer o mesmo daqueles que moram em cidades menores, cujo acesso ao teatro é mais restrito.

Nesse sentido, cabe a nós, professores de teatro, proporcionar essa vivência aos estudantes, convidando-os a participarem do amplo mundo da linguagem artística teatral, de forma a ampliar seus conceitos sobre o seu conhecimento de Arte-Teatro. Evidentemente que se entende a questão da subjetividade de cada estudante, mas se pode apostar na capacidade que cada um tem de expressar suas experiências artísticas.

Por meio do ensino da Arte na escola, os estudantes aprendem a compartilhar suas vivências, experiências e a dialogar com os conteúdos estudados. Nessa perspectiva, “[a] obrigatoriedade do Ensino da Arte no Brasil é fruto de muitas lutas. Um avanço que surgiu receosamente na LDB de 1971, ainda como Educação Artística, e apenas na LDB de 1996 a arte foi afirmada como disciplina, abrangendo toda a educação básica” (Ramaldes, 2017, p. 74).

Dessa maneira, a Arte assume a importante função, nas escolas, de aprimorar saberes e possibilitar conhecimentos estéticos fundamentais à formação sociocultural dos estudantes. Os alunos aprendem a compartilhar, a negociar e a interagir, colocar-se no lugar do outro de maneira contínua. Todo esse movimento possível de ser trabalhado nas aulas de teatro é extremamente importante, porque fomenta a percepção do outro, desenvolvendo competências e habilidades sociais, uma vez que o teatro é uma atividade social.

As aulas de teatro na escola não buscam formar atores, mesmo que seja possível esse viés de formação, mas sim contribuir com a formação social, afetiva e estética dos cidadãos. Ao explorar essas possibilidades sobre o saber teatral e a educação no contexto escolar, os estudantes têm a oportunidade de explorar os múltiplos códigos artísticos. Tornam-se, na escola e fora dela, comunicadores das diferentes culturas presentes em suas realidades e que são trazidas para a escola, para constantes trocas culturais e artísticas. O importante é colocá-lo como um cidadão em constante transformação, seja em âmbito individual, seja coletivo.

De qualquer maneira, conhecer os conceitos de Arte-Teatro é imprescindível aos estudantes, para que possam promover relações interdisciplinares e, principalmente, a oportunidade de construir um pensamento artístico, crítico e criativo. Para aprender sobre o ensino da Arte, no caso, sobre o Teatro, é preciso constantes leituras, vídeos, exposições, livros, revistas e outros, que tratem sobre os temas que validem o ensino do teatro no contexto escolar. Saber a maneira de apresentar o teatro aos estudantes, na escola, amplia as possibilidades de interesse dos alunos em mergulhar nesse vasto conhecimento relacionado ao Teatro-Educação. Aguçar a vontade deles de conhecer o teatro na escola potencializa o ensino do Teatro-Educação.

No passado, a educação já tinha como premissa ideais pedagógicos que, desde o início do século, eram pautados por estudiosos norte-americanos, entre eles John Dewey (1859-1952), um importante expoente no estudo e pesquisa das formas de aprendizagem e experiência. A proposta curricular do ensino de teatro busca a interação com temas contemporâneos transversais e entre as disciplinas, conservando seus interesses curriculares. Esses conceitos são substituídos pela transversalidade e pela transdisciplinaridade, que buscam ir muito além de um contato raso com outras disciplinas. A transdisciplinaridade propõe uma integração entre as disciplinas, desfazendo seus limites, em que as fronteiras seriam extintas.

As experiências com as artes na escola entrelaçam-se com os diversos repertórios artísticos e educacionais. Assim, elas favorecem, além do conhecimento em Arte: a) o trabalho colaborativo, que favorece e suscita o diálogo entre os professores e os demais profissionais da escola; b) o trabalho docente transdisciplinar, que são os diálogos com os estudantes, reconhecendo suas necessidades, seus sonhos, sua visão de mundo, entre outras tantas dimensões humanas importantes e necessárias saber para desenhar os currículos; c) a ação docente interdisciplinar, que são os diálogos entre os vários componentes curriculares (Goiás, 2020, p.142).

As práticas escolares do ensino de teatro nas escolas brasileiras seguem, a partir de 2017, as diretrizes normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, aqui em Goiânia, Goiás, nas escolas municipais e estaduais, nós, professores, seguimos o Documento Curricular de Goiás

(DCGO – Ampliado), de 2020. A construção dos objetivos a serem trabalhados em teatro percorre todo um arranjo de abordagens metodológicas, seja com os livros didáticos disponibilizados pela escola, seja a partir de pesquisas que possam transmitir diferentes pontos de estudo e reflexão sobre o ensino de teatro. Ademais, é preciso saber que todo o arranjo didático do ensino de teatro na contemporaneidade está fundamentado nos conceitos que permeiam o universo do Teatro-Educação. Nesse contexto, a educação ganha quando se propõe a trabalhar com ideias que permitam o diálogo entre as diversas vertentes artísticas.

Considerando que a base do nosso estudo recai sobre os estudantes que frequentam o ensino fundamental – anos finais, vou me ater em como os documentos normativos dessa fase de ensino atuam, considerando, no Brasil, a BNCC e, em Goiás, o DCGO – Ampliado, e apresentar, na próxima subseção, como está estabelecida a orientação curricular para o ensino de teatro no ensino fundamental nos anos finais em Goiânia.

6.1 ORIENTAÇÃO CURRICULAR PARA O ENSINO DE TEATRO

Embora os documentos normativos aplicados ao ensino fundamental já estejam em vigor desde 2018, na Rede Municipal de Educação (RME), o Documento Curricular de Goiás (DCGO – Ampliado) existe desde 2020, com a anuência da Secretária Municipal da Educação de Goiânia (SME), no entanto, recebe muitas críticas relativas à sua organização e aplicabilidade. Subentende-se, desde a implementação do documento, que “[a] conjuntura das políticas públicas que incidem no processo das reformas curriculares da Educação Básica e do Ensino Superior vem sendo assunto premente na agenda de especialistas da área educacional” (Pimentel; Magalhães, 2018, p. 220). Essas discussões são extremamente importantes, pois oportunizam a compreensão da aplicabilidade desses documentos e seus impactos na educação brasileira. Outras polêmicas surgiram ao longo da construção da BNCC e, em “[...] relação ao componente curricular Arte, as ameaças à sua obrigatoriedade na Educação Básica são destaques polêmicos após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental” (Pimentel; Magalhães, 2018, p. 220).

A BNCC traz como objetivo uma Educação integral por meio de desenvolvimento de competências. Esses documentos normativos propõem uma escola com educação integral, que busque priorizar o ensino, contemplando habilidades capazes de atingir um maior número de pessoas possíveis. No que tange às linguagens, o DCGO – Ampliado e a BNCC trazem seis Competências Específicas de Linguagens para o ensino fundamental 2 – anos finais (6º ao 9º ano), em que não são só pensadas questões cognitivas, como também competências que

abranchem a construção humana do ponto de vista histórico, social e cultural. Ademais, procura fazer com que o estudante compreenda, conheça e utilize diferentes linguagens – verbais, corporais, visuais, sonoras e digitais – que possam contemplar as práticas diversificadas e inclusivas, respeitando as individualidades, como pode ser visto no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Competências específicas de linguagens para o ensino fundamental

Competências específicas de linguagens para o ensino fundamental
1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Fonte: Brasil (2018, p. 65).

Nesse Quadro, há a apresentação das seis Competências Específicas de Linguagens para o ensino fundamental a serem desenvolvidas pelos estudantes na área das linguagens, sendo elas: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física.

Para que os estudantes possam compreender como as linguagens interferem e dialogam com os seres humanos de forma social e cultural, é preciso que eles conheçam a cultura a qual pertencem e as outras culturas ao seu redor, inclusive, de lugares longínquos; afinal, todas as culturas precisam ser compreendidas para não serem descontextualizadas. Essa competência traz uma gama de possibilidades novas, que poderão dar novas significações, oportunizando mais respeito e empatia entre seus pares e as suas diferenças.

A segunda competência apresentada pela BNCC visa a proporcionar aos estudantes um contato com as linguagens artísticas, de modo que outros componentes também possam trabalhar com a arte em sala de aula. Dessa forma, não apenas os professores com formação em arte, mas também aqueles que desejem ampliar suas percepções estéticas e trazer, para o contexto escolar, reflexões sobre o fazer artístico de maneira democrática. Isso oportuniza que todos participem, com ou sem necessidades educacionais especiais.

No cotidiano, lidar com as diferenças é uma prática cada vez mais comum nos espaços escolares e em todos os outros lugares públicos dos quais se faz parte. Nessa perspectiva, uma maneira de não ignorar os estudantes com algum tipo de necessidades educativas especiais é ampliar o repertório com atividades diversificadas que possam atender a todos, valorizando suas diferenças, potencializando suas experiências por meio de atividades práticas e lúdicas e resolvendo conflitos que possam surgir durante e depois da aula.

A quarta competência visa a instrumentalizar estudantes para que possam se ater a questões relacionadas com o respeito às diferenças, de maneira a que possam compreender como o modo de viver do mundo de hoje se comporta sobre os direitos dos cidadãos e quais as melhores formas de se portar diante de determinadas situações da contemporaneidade que surgem durante a convivência, como racismo e *bullying*. É preciso estabelecer metas, e não somente teorizar sobre aquelas que devem ser seguidas por todos aqueles que fazem parte do contexto escolar, pois essas competências refletem na atuação fora da escola. Basta o engajamento de professores, estudantes e gestores para que as competências sejam realizadas.

Promover um ambiente para que os estudantes possam desenvolver as competências artísticas e culturais é uma excelente forma de ampliar o repertório artístico. Compreender as manifestações artísticas é uma competência que pode ser trabalhada com ênfase na fotografia, na poesia, na pintura, na dança, na música, nas artes visuais e, até mesmo, no teatro, para que os estudantes tenham acesso a uma extensa gama daquilo que se conhece como patrimônio cultural. Ao conhecê-las, o estudante certamente respeitará as diversidades, porque compreenderá que cada povo tem sua cultura, e todos têm que respeitar essas diferenças sem julgamentos.

É preciso, ainda, compreender de que forma eles podem utilizar os meios tecnológicos disponibilizados pela escola, a fim de que possam aprender os conteúdos de forma mais crítica e reflexiva, sem serem apenas receptores de informações, mas estudantes capazes de interagir com as diferentes possibilidades comunicativas apresentadas no contexto escolar. No período pandêmico, a tecnologia foi muito utilizada durante as atividades, visto que as aulas aconteceram no formato Ensino à Distância (EaD), nas escolas públicas e particulares do Brasil e praticamente do mundo inteiro. Claro que sei da dificuldade que é utilizar tecnologias digitais na escola pública por inúmeros fatores, como a falta desses recursos no ambiente escolar, de aparelhos e de internet para os estudantes.

O DCGO – Ampliado (Goiás, 2020) surge com o intuito de reorganizar a atuação do estado de Goiás em torno da BNCC (Brasil, 2017), que traz a apresentação referente ao ensino fundamental – anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano). Como já dito, as áreas de

conhecimento foram distribuídas, nesse documento, em Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências humanas e Ensino Religioso; e os componentes curriculares em Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física, Matemática, Ciências da Natureza, História, Geografia e Ensino Religioso.

Arte, para a BNCC (Brasil, 2017) e o DCGO – Ampliado (Goiás, 2020) é uma área do conhecimento, com nove competências a serem desenvolvidas com os estudantes durante o ano, com as quatro linguagens – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. As competências deverão ser trabalhadas de acordo com cada uma das linguagens artísticas, seguindo o DCGO – Ampliado (Goiás, 2020), que sugere não haver uma única, e sim várias formas de explorar, compreender, pesquisar, experienciar, mobilizar, estabelecer, problematizar, desenvolver e analisar as relações da arte com a sociedade e com o cotidiano dos estudantes, respeitando as individualidades de cada um dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a escola deve trabalhar uma linguagem de acordo com a formação do professor:

Para tanto, o DC-GO organizou cada expressão artística como uma área de conhecimento de Arte específica, ou seja, Arte-Artes Visuais, Arte-Dança, Arte-Música e Arte-Teatro, cada qual com suas próprias unidades temáticas, que devem ser trabalhadas por profissionais graduados em sua expressão artística específica (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro). Evitando, dessa maneira, a compreensão de que todas as possibilidades artísticas sejam trabalhadas por um único professor, o que caracterizaria a antiga polivalência (Goiás, 2020, p. 142).

As competências específicas de Arte para o ensino fundamental foram organizadas da seguinte forma, como se pode ver no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – Competências específicas de Arte para o ensino fundamental

Competências específicas de Arte para o ensino fundamental
1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.

Competências específicas de Arte para o ensino fundamental
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

Fonte: Brasil (2018, p. 198).

As nove competências específicas de Arte destinadas ao ensino fundamental – anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano), apresentadas no Quadro 3, devem ser desenvolvidas durante as aulas de artes visuais, dança, música e teatro, de acordo com aquilo que é desejado em cada momento das aulas, considerando que “[o] currículo visa à formação de pessoas que atuarão em algum campo do conhecimento humano e que, portanto, terão que ter competência para tal” (Pimentel; Magalhães, 2018, p. 222).

A apresentação das competências é importante, mesmo que sob muitas críticas, pois “[t]rata-se da construção de conhecimentos específicos – e não de aquisição de conhecimento como produto pronto –, o que acarreta a necessidade de uso da imaginação para criar novas argumentações, novas alternativas de ensino/aprendizagem em Arte” (Pimentel; Magalhães, 2018, p. 222) e porque traçam um caminho a ser trilhado, com predisposição, pelos professores, para atingir o objetivo de cada um dos itens apresentados pela BNCC. O trabalho com as competências é importante pela possibilidade de se garantir uma aprendizagem mais eficaz e que contemple a linguagem artística a ser garantida aos estudantes que fazem parte do ensino fundamental – anos iniciais (1º ao 5º ano) e nos anos finais (6º ao 9º ano).

De forma mais simplificada, o ensino e aprendizagem de Arte deve considerar o conceito de movimento. Durante a organização do ensino, os professores, orientados pelo conhecimento clássico, devem priorizar a relação dialética entre o empírico (experiência, observação) e o discursivo (mensagem oral), e as relações que podem ser estabelecidas entre a relação do trabalho com viés criador e a obra de Arte (Zanella; Zanella, 2023, p. 17).

As nove competências não seguem uma sequência da menos para a mais importante, ou vice-versa, nem um roteiro a ser seguido, mas se apresentam como uma condição propositiva daquilo que importa aos estudantes desenvolverem dentro do componente curricular Arte. Dessa maneira, discutirei de que forma elas podem ser trabalhadas em sala de aula.

A primeira competência traz a relação que se pretende estabelecer com nossos entornos sociais, ou seja, com os povos originários, com nossas raízes, e, assim, de fato reconhecer a arte milenar praticada pelos povos brasileiros e suas especificidades, de maneira a que se possa dialogar com as diversidades nos mais diferentes contextos, respeitando as diferenças.

Uma das competências que se estabelece para a arte são as artes integradas⁵⁵, que são as possibilidades de se usar maneiras diferentes para se trabalhar com distintas linguagens artísticas, sejam artes visuais, cinema, circo, dança, música, teatro e outras, considerando suas especificidades, com distância da polivalência. “Em relação à unidade temática Artes Integradas indicada pela BNCC, o DC-GO – Ampliado a compreendeu como sendo uma perspectiva metodológica emergente para a educação das artes e não como um organizador de objetos de conhecimento que expressam habilidades” (Goiás, 2020, p. 142). São produções e formatos para que os estudantes possam conhecer a Arte de maneira específica, com possibilidades de causar uma articulação e uma integração em constante movimento.

A terceira competência busca conhecer com mais propriedade as diversas matrizes culturais nacionais e internacionais, com foco nas matrizes brasileiras africanas e indígenas, e pensar como essas matrizes se relacionam e se inter-relacionam com a contemporaneidade, além de como os estudantes compreendem esse fenômeno artístico cultural.

A escola é um lugar para se experienciar novos saberes, reviver os antigos e ressignificar essa relação do novo e do antigo. De acordo com o aprendido no componente arte, desenvolver as competências relacionadas à ludicidade e à percepção é fundamental para que se possa compreender a forma como a arte acontece na escola.

Assim, entender e utilizar os recursos tecnológicos é uma competência das linguagens, ela não é específica da Arte, uma vez que a Arte tem esse caráter presente em seu cerne de criação, em cenários com efeitos técnicos ou Teatro vídeo, que pode ser filmado em casa e apresentado para os colegas em sala de aula, bem como as fotografias que podem ser expostas na escola. São formas possíveis de registro utilizadas pelos professores, mesmo aqueles que desconhecem as competências relacionadas à tecnologia.

Já a sexta busca refletir sobre as possíveis relações entre a Arte, suas formas de produzir e divulgar, além de pensar de que maneira as produções podem gerar algum impacto artístico e social na vida das pessoas. Essa relação pode ser desenvolvida com o uso da tecnologia, que é também uma competência a ser desenvolvida. Fica evidente que as competências de Arte interagem umas com as outras, de modo a proporcionar uma ligação que possa ampliar o conhecimento dos estudantes. Afinal, esse é o objetivo.

A Arte tem um cunho sociopolítico, quando divulga fotos, quando encena fatos históricos ou contemporâneos em teatros, nas ruas, nas praças e nas escolas. Enfim, somos seres

⁵⁵ Sobre artes integradas, ver: MONTEIRO, Aline Folly Faria. **Artes integradas: a Arte na construção do conhecimento**. 2022. 287 f. Tese (Doutorado em Performances Culturais) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022, no link: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/1084abb8-6997-486c-97d1-b0caddc96647>

sociais, artísticos e políticos e, em geral, nossas escolhas são políticas. O mundo à nossa volta é político, econômico, cultural e social; logo, nós, professores de Teatro, devemos apresentar esses temas aos estudantes, sem deixá-los alheios a esses fatos que tanto importam ao ato criativo de cada um deles. Quando eles criam suas obras de arte, estão querendo dizer alguma coisa, seja política, seja social.

O oitavo ponto apresentado como uma das competências a serem desenvolvidas está muito ligado às formas como os estudantes conseguem, nas aulas de Arte, desenvolver seus trabalhos, textos e encenações de maneira colaborativa, mas, sobretudo, de forma crítica e autônoma. Desenvolver essa competência traz para a cena estudantes mais críticos e conscientes de sua realidade, capazes de interagir com o outro, respeitando seus limites e os do outro.

A nona e última competência apresentada pela BNCC (Brasil, 2017) e pelo DCGO – Ampliado (Goiás, 2020) tem o intuito de fazer com que os estudantes e professores possam pensar o patrimônio nacional e internacional de modo a valorizar suas diferentes dimensões – materiais (museus, estátuas, pontes, igrejas etc.) ou imateriais (cantigas, comidas, brincadeiras, poesias etc.) –, considerando que todas as formas de patrimônio devem ser preservadas e incluídas no currículo de Arte para que sejam valorizadas e respeitadas. Essa competência corrobora a inserção dos estudantes na cultura a qual pertencem e a outras que possam conhecer com os estudos em sala de aula. Uma das críticas feita pelos professores de Arte aos documentos normativos se valida porque, com a

[...] BNCC, vemos se configurar uma relativização do ensino de Arte em detrimento somente da aprendizagem de Arte, esta entendida numa perspectiva pragmática a partir do cotidiano dos alunos. Observamos que há um recuo do ensino de Arte na perspectiva do conhecimento clássico, para centrar-se somente nos objetivos de aprendizagem, ou seja, na resolução de problemas momentâneos, mediante desenvolvimento de competências e habilidades para formar um aluno adaptado a ordem social. Trata-se, portanto, de uma formação unilateral (Zanella; Zanella, 2023, p. 20).

A formação unilateral da arte é o ponto que mais recebe crítica dos estudiosos que pensam a BNCC (Brasil, 2017) no contexto escolar, por entenderem que o documento não consegue abranger uma modalidade mais ampla, quando, na verdade, “[...] uma educação com viés humanizador é compreendido como a ampliação de todas as dimensões humanas, ou seja, como ser omnilateral (trabalho, emocional, ético, político e social) que vive em determinada sociedade” (Zanella; Zanella, 2023, p. 15). Esse viés omnilateral, em que o ser humano possa desenvolver todos os lados e suas dimensões, encontra barreiras no que tange ao aspecto referente àquilo que é apresentado pela BNCC, considerando que “fica muito claro a

preocupação do Estado com os objetivos da aprendizagem dentro da disciplina de Arte, ou seja, os objetivos de aprendizagem propostos não visam a formação para vida, mas sim corroboram com a formação rápida para o trabalho” (Zanella; Zanella, 2023, p. 13). Nessa perspectiva, a síntese apresentada na BNCC (Brasil, 2017) não condiz com o que se espera para o ensino de Arte aos adolescentes, crianças e jovens estudantes brasileiros.

A estrutura da BNCC nos traz dois quadros curriculares, um que corresponde do 1º ao 5º ano e outro do 6º ao 9º ano, subdivididos em três colunas: unidades temáticas, objeto do conhecimento e habilidades. No DCGO – Ampliado (Goiás, 2020) foram apresentados nove quadros curriculares, um para cada ano do ensino fundamental – anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano), e a alteração de três para duas colunas, uma com os objetos do conhecimento/conteúdos e outra para as habilidades a serem desenvolvidas.

Na BNCC (Brasil, 2017), há linguagens artísticas como unidades temáticas, enquanto o DCGO – Ampliado (Goiás, 2020) traz uma abordagem diferente, que considera cada uma das quatro linguagens artísticas, bem como Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Essa divisão surge para que professores possam aprofundar seus conceitos e procedimentos, evitando a temida polivalência, afinal, não somos favoráveis ao retorno da Educação Artística como prática de professores polivalentes. Nossa formação nos habilita a uma das áreas de conhecimento; nesse caso, trabalhar as quatro linguagens artísticas deixaria a prática muito fragilizada.

O número reduzido de aulas durante a semana impossibilita trabalhar outros conteúdos que não façam parte do componente curricular Teatro. Dessa forma, a proposta do ensino do Teatro, apresentada pela BNCC (Brasil, 2017) para o ensino fundamental – anos iniciais (1º ao 5º ano) e nos anos finais (6º ao 9º ano) considera que

[o] Teatro é um fenômeno artístico que instaura uma experiência multissensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, de espaços e de sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, do não verbal e da ação física. (Brasil, 2017, p. 116-117).

A proposta apresentada pela BNCC, referente ao teatro, considera importante uma série de elementos que percorrem o ensinar e aprender Teatro, com base nas experiências que compõem os processos de aprendizagem referentes ao ensino nas escolas brasileiras. É possível perceber uma crescente no estudo e na relação entre fazedores de Teatro, que se engendram no fazer teatral nos ambientes escolares, com o intuito de apoderar-se de singularidades que perpassem uma ligação com outros componentes de modo que possam somar aprendizado e

integrar as grandes áreas do currículo. O Teatro na escola tem essa missão de desenvolver aptidões inerentes à vida humana, mas que muitas vezes são deixadas de lado, como se fossem meros adereços da escola, utilizados nos momentos que lhes convêm, como datas comemorativas, e não dando a verdadeira importância que essa Arte merece.

Fazer Teatro na escola é envolver-se em um processo contínuo de múltiplas habilidades que atravessam um mundo profícuo, repleto de vivências cênicas que empoderam estudantes, que se veem frente a uma arte que lhes permite criar e atuar em vários lugares. Os estudantes podem criar no teatro, com autonomia, a partir das práticas artísticas que vivenciam na escola, entendendo como os documentos normativos BNCC (Brasil, 2017) e o DCGO – Ampliado (Goiás, 2020) fazem o aporte teórico do componente Teatro na escola. Dessa forma, encaminha-se para compreender quais são as orientações curriculares para o ensino de teatro na escola.

Primeiro, é preciso compreender que o estudante vai à escola como um todo, e não fragmentado entre o social e o cognitivo. Logo, é preciso pensar em teatro na sala de aula, baseado em um currículo itinerante, comprometido com as competências, mas colocado em uma situação prática, não excludente, que traz como referência conteúdos capazes de modificar e ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre o que seja o ensino de teatro. Ainda se deve trabalhar com metodologias amplas que possam potencializar a visão de mundo, respeitando as diferenças. Essa é a grande crítica dos estudiosos à BNCC:

A Arte educação que defendemos vai além de uma formação de competências e habilidades que a BNCC propõe, uma vez que entendemos que a educação deve possibilitar ao aluno, além de compreensão dos conteúdos elaborados pela humanidade, ao mesmo tempo, a compreensão da realidade concreta a fim de transformação. Ou seja, conhecer a história, ser crítico e refletir sobre o sistema capital no qual está inserido, além de ser capaz de lutar contra a exploração tanto de seu corpo como a de sua mente. Através da Arte, com suas diversas linguagens, seja capaz de interagir com sua realidade, de forma sensível, compreensiva e reflexiva, mas nunca manipulável. Pois, uma educação para a vida busca a formação do sujeito em suas diversas esferas, que envolvem seu desenvolvimento do corpo, intelecto, político, artístico e cultural (Zanella; Zanella, 2023, p. 14).

A orientação curricular para o ensino de teatro nas escolas públicas de Goiânia, Goiás, traz em seu bojo uma práxis pautada nos documentos normativos, de modo a que se desenvolva metodologias apropriadas ao contexto de cada estudante. As abordagens metodológicas utilizadas no ensino de Teatro são trabalhadas em sala de aula com os estudantes do ensino fundamental 2 – anos finais (6º ao 9º ano), foco desta pesquisa. Partirei daquilo que Koudela e Santana (2005, p. 146) entendem pelo termo método, que “descende do grego – *metá*, pelo, através e *hodós*, caminho – e significa, na perspectiva pedagógica, a unidade entre teoria e

prática que compreende o ambiente educativo em face da realidade sociocultural na qual os sujeitos se inserem”.

Nesse sentido, entendo que a metodologia escolhida para ser utilizada no contexto escolar

constitui-se em uma atividade de natureza bastante complexa que se torna objetiva somente quando é convertida em procedimento de ensino voltado para a superação do apriorismo, do dogmatismo e do espontaneísmo, com vistas à interação entre a cultura elaborada e a produção permanente do conhecimento (Koudela, Santana, 2005, p. 146).

Todo currículo é formado a partir de algumas metodologias possíveis de serem trabalhadas no coletivo com os estudantes da escola regular. Essas metodologias não são receitas prontas, pois é preciso que elas dialoguem com as práticas de cada grupo de estudantes, que envolva a todos, uma vez que “[t]odo currículo é uma norma, que pode ser ‘aplicado’ (*sic*) como regra obrigatória a ser cumprida, quanto como uma referência para novas propostas e ações” (Pimentel; Magalhães, 2018, p. 221). Dessa maneira, os documentos normativos se empenham em apresentar um currículo que forneça a professores e estudantes uma maneira para que eles possam “pensar imaginativamente e possam realizar tarefas em que seu potencial seja desenvolvido, tanto criativamente quanto pessoalmente” (Pimentel; Magalhães, 2018, p. 221). Não é uma tarefa fácil de ser compreendida, considerando a rigidez posta pelos documentos normativos – aquilo que os professores chamam de engessamento curricular.

Uma postura neoliberal⁵⁶ advém do formato de manter os estudantes condicionados a aprenderem aqueles conteúdos que serão cobrados nas provas externas, criadas e aplicadas pelos poderes públicos, como Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Sistema de Avaliação Educacional de Goiás (Saego) e Sistema de Avaliação Educacional do Município de Goiânia (Saegyn). Essas atividades obrigam os professores a seguir os roteiros estabelecidos pelas metas que devem ser atingidas, fazendo com que professores “treinem” seus estudantes para atingir objetivos já pré-estabelecidos pelos conteúdos que serão cobrados nas atividades avaliativas, tirando a autonomia dos docentes em sala de aula.

Sobre os documentos normativos, espera-se que eles sejam cumpridos pelos educadores; contudo, se os professores não tiverem um respaldo legal de suas preposições normativas, a discussão recai sobre a quem cabe saber o que os estudantes devem ou não

⁵⁶ Para compreender melhor os reflexos da educação pensada sobre o crivo do neoliberalismo, leia o artigo “Em uma sociedade neoliberal, a educação está a serviço do mercado”, da *Revista Arco*, disponível em: <https://www.ufsm.br/midias/arco/sociedade-neoliberal-educacao-servico-mercado>.

aprender, assegurando-lhes total respaldo legal. Se acredita que, na graduação, os então professores já estariam se preparando para dar aulas em sua área de formação. Isso já garantiria aulas eficazes para atingir o ensino-aprendizagem de cada um dos componentes curriculares dentro das escolas.

O teatro na sala de aula é uma prática muito recente, sendo mais comum, na maioria das escolas, professores de artes visuais. Aqui em Goiânia⁵⁷, das 173 escolas municipais⁵⁸, apenas três escolas possuíam professores com formação em teatro e atuavam com esse componente curricular nas unidades escolares diretamente com os estudantes. Dos outros sete profissionais que estão lotados na SME, cinco desenvolvem outros serviços burocráticos e/ou artísticos em outros departamentos, um está de licença médica e um está em licença por interesse particular. Não se atinge, assim, um percentual significativo de atuação. É pouco o número de professores de teatro na rede municipal de educação de Goiânia e aguarda-se novos concursos há vários anos.

É necessário que haja professores habilitados, nessa área na escola, que possam proporcionar esse ensino no contexto escolar. Quando há, na escola, profissionais graduados nas áreas que atuam, é evidente que as abordagens metodológicas serão mais eficazes:

O ensino é compreendido como forma de possibilitar aos alunos o contato com novas experiências; é estimular no aluno a curiosidade para novas descobertas; é oferecer a ele instrumentos possíveis para trabalhar, neste caso, com a Arte. Desta forma, o aluno, diante das novas possibilidades apresentadas a ele, desenvolve a sua imaginação criadora. O aluno deve ser estimulado a aventurar-se ao aprendizado, arriscando-se diante das novas possibilidades, diante do desconhecido. A Arte abordada neste contexto estimula o aluno a experimentar e a refletir sobre as várias possibilidades artísticas e sociais sem que lhe sejam impostas fórmulas fixas (Ramaldes, 2017, p. 87).

Estudantes que têm contato com o Teatro, pela orientação pedagógica de professores formados em Teatro, conseguem ampliar seu repertório cênico e criar experiências cênicas. Esses estudantes não necessariamente seguem regras ou fórmulas fixas, tampouco apenas decoram textos ou improvisam e atuam de forma descomprometida, mas conseguem criar um repertório a partir das vivências cênicas carregadas de criatividade.

No intuito de compreender melhor sobre os avanços e aprofundamentos do teatro, é preciso que se entenda um pouco sobre a pedagogia teatral para, dessa forma, entender como

⁵⁷ Para maiores informações, ver o site da prefeitura no link: <https://www.goiania.go.gov.br/secretaria/secretaria-municipal-de-educacao/>

⁵⁸ Em Goiânia, em 2024, 150 escolas municipais (EM) foram organizadas em tempo parcial, e 23 organizadas em tempo integral, com atendimento para a Educação Fundamental, no total de 74.060 (setenta e quatro mil e sessenta) estudantes.

as abordagens metodológicas caminham para o aprimoramento do ensino de teatro nas escolas brasileiras. Esse movimento ocorre porque,

[d]o ponto de vista epistemológico, há algum tempo, os fundamentos do teatro na educação eram pensados a partir de questões dirigidas ou formuladas pela psicologia e educação, indicando o caminho a orientar. Hoje a história e a estética do teatro fornecem conteúdos e metodologias norteadoras para a teoria e prática educacional. Podemos dizer que a situação se inverteu, sendo que especialistas de várias áreas e em vários níveis de ensino – da educação infantil ao ensino superior – buscam a contribuição única que a área de teatro pode trazer para a educação (Koudela; Santana, 2005, p. 147).

Se, no passado, nós, professores, éramos orientados por questões de fundo psicológico, hoje se têm variadas abordagens metodológicas, metodologias e currículos que nos permitem traçar uma prática teatral totalmente desvinculada de seguir os parâmetros de outras áreas, mas criando nossos próprios parâmetros. No momento, temos nossos próprios repertórios, bem como nossos próprios estudos que solidificam a prática, concedendo-nos autonomia artística para dar seguimento a pesquisas dentro e fora de sala de aula, feitas por pesquisadores potentes com embasamento robusto, como Ingrid Koudela, que se destaca por seus 40 anos de produção referentes aos jogos teatrais e ao teatro-educação no Brasil.

Em 2018, a Secretaria Estadual de Educação (Seduc), juntamente com as secretarias municipais da educação do estado de Goiás, organizaram-se para criar um documento regional, o Documento Curricular para Goiás (DCGO – Ampliado) 2020, com o propósito de implementar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2017 aqui em Goiás: “Essa ação envolveu inúmeras frentes de estudo, investigação, análise e diálogo com professores da Educação Básica e da Educação Superior, via (re)elaboração curricular” (Goiás, 2020, p. 40). Na fase de elaboração, foram feitos vários encontros e seminários com os professores de todas as regionais do estado, para chegar o mais próximo daquilo que se pretendia alcançar com a implementação do novo documento. Nesse sentido, uma força-tarefa foi criada, de forma que houve um “[...] regime de colaboração entre Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás (Undime Goiás)” (Goiás, 2020, p. 40), que, juntamente com uma equipe de professores municipais e estaduais, firmaram um acordo em que o “DC-GO foi produzido e agora orienta e define as aprendizagens essenciais que as crianças da Educação Infantil e os estudantes do Ensino Fundamental do território goiano devem desenvolver ao longo da Educação Básica” (Goiás, 2020, p. 40).

No ano de 2019, participei como redatora do DCGO – Ampliado no componente curricular Teatro. Naquele ano, as equipes foram divididas por linguagens e estavam compostas

por professores da rede estadual e da rede municipal de Goiânia. No início desse processo, as reuniões eram realizadas nos departamentos de educação da SME e depois focalizaram os encontros no Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte.

Naquele período, o Conselho Nacional de Secretário da Educação (Consed), a Secretaria Estadual da Educação (Seduc) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás (Undime-GO) criaram uma rede de discussão em torno dos documentos normativos, apresentando-os a toda a comunidade interessada em compreender como a educação seria impactada. Esse trabalho teve início após a última homologação da 3ª versão da BNCC, ainda em 2017, considerando que o DCGO – Ampliado se iniciou em 2018, mas se efetivou em 2020 um documento composto por 434 páginas.

Outro ponto que merece destaque na organização do DCGO – Ampliado (2020) foi um cronograma anual das habilidades de teatro a serem desenvolvidas em cada corte temporal (bimestralização). A distribuição das habilidades acontece da seguinte maneira: o primeiro corte temporal corresponde aos meses de janeiro, fevereiro, março e a primeira quinzena de abril; o segundo tem início na segunda quinzena de abril, em maio e junho; o terceiro compreende agosto e setembro; e o quarto corte temporal acontece nos meses de outubro, novembro e dezembro, como pode ser visto na Figura 28 a seguir, da turma do 6º ano, com os cortes de artes visuais, dança, música e teatro.

Figura 28 – Corte temporal do 6º ano

COMPONENTE: ARTE		6º ANO			
Corte Temporais		Código das Habilidades			
		Artes Visuais	Dança	Música	Teatro
1º	janeiro, fevereiro, março e abril	GO-EF06AR02-A GO-EF06AR04-A GO-EF06AR04-B GO-EF06AR03-A	GO-EF06AR09-A GO-EF06AR12-A GO-EF06AR36	GO-EF06AR26 GO-EF06AR13-B/C GO-EF06AR37 GO-EF06AR38	GO-EF06AR18-A GO-EF06AR20-A GO-EF06AR27-A GO-EF06AR39-A GO-EF06AR26-B GO-EF06AR27
2º	abril, maio e junho	GO-EF06AR25 GO-EF06AR07-A GO-EF06AR07-B	GO-EF06AR08-A GO-EF06AR10-A GO-EF06AR11-A	GO-EF06AR14-A GO-EF06AR16-A/C GO-EF06AR13-A GO-EF06AR13-D/E	GO-EF06AR26-A GO-EF06AR33 GO-EF06AR30 GO-EF06AR34 GO-EF06AR27-B EF69AR32
3º	agosto e setembro	GO-EF06AR05 GO-EF06AR06 GO-EF06AR23	EF69AR31 EF69AR33 GO-EF06AR11-B GO-EF06AR15	GO-EF06AR14-B/C GO-EF06AR15-A/B GO-EF06AR15-D GO-EF06AR15-C GO-EF06AR25	GO-EF06AR29 GO-EF06AR24-A GO-EF06AR38-A GO-EF06AR26-C GO-EF06AR35
4º	outubro, novembro e dezembro	GO-EF06AR01-A GO-EF06AR24 GO-EF06AR26	GO-EF06AR08-B GO-EF06AR12-B GO-EF06AR44 GO-EF06AR35	GO-EF06AR36-A GO-EF06AR39 GO-EF06AR17-A/C GO-EF06AR16-B GO-EF06AR23	GO-EF06AR25-C GO-EF06AR42 GO-EF06AR40 GO-EF06AR31 GO-EF06AR28 GO-EF06AR41

Fonte: Goiás, 2020.

Para além do 6º ano, também há as habilidades de todas as turmas do ensino fundamental – anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano). Contudo, nesta tese, escolhi colocar apenas o corte temporal do 6º ano, para compreender como essa estrutura foi definida e é seguida por todas as outras turmas, mudando apenas o código de cada habilidade.

6.2 PROCESSO COLABORATIVO NA CONSTRUÇÃO DE CENA

O teatro é uma atividade afetiva, social e inclusiva. Os jogos teatrais propostos nesta pesquisa a todos os estudantes, com e sem TDAH, são um caminho muito produtivo quando relacionados ao processo criativo de cenas no contexto escolar e fora dele. Não se consegue fazer teatro sozinho, é preciso um parceiro de cena, seja a plateia que nos assiste, seja aquele indivíduo que contracena conosco, pois a “a experiência teatral, como a brincadeira, é uma experiência grupal que permite aos estudantes com capacidades diferentes expressarem simultaneamente enquanto desenvolvem habilidades e criatividade individuais” (Spolin,

[1963]2008, p. 251). Dessa maneira, trouxe para a sala de aula o processo colaborativo, para que juntos, professores e estudantes, possam criar as cenas de nossos espetáculos apresentados em dezembro de 2023, cujo formato terá continuidade nos próximos anos.

O processo colaborativo é uma atividade que conta com a participação de todos os envolvidos, sejam atores, maquiadores, dramaturgos, iluminadores, diretores, sonoplastas, e outros artistas que estejam diretamente envolvidos com a construção das cenas. Esse processo busca manter as relações de forma não hierárquica e já pré-estabelecidas.

Ao realizar uma montagem teatral, muitas escolhas precisam ser feitas, como o texto, a metodologia, os elementos cênicos a serem utilizados. Essas escolhas estão de acordo com a nossa formação, as nossas crenças e o meio onde vivemos, uma vez que

[a] metodologia educativa na área artística inclui escolhas profissionais do professor quanto aos assuntos em arte, contextualizados e a serem trabalhados com os alunos nos cursos. Referem-se também à determinação de métodos educativos, ou seja, de trajetórias pedagógicas (com procedimentos técnicos e proposição de atividades) (Ferraz; Fusari, 2001, p. 98).

Os principais significados compreendidos sobre o ensino da Arte na escola contam com a mediação de vários processos artísticos alicerçados pela delimitação das metodologias e das abordagens escolhidas pelos arte-educadores. Essa escolha é fundamental para garantir um momento de aprendizagem que envolva a participação de estudantes e professores. Esse processo inclui o modo como a cena apresentada se relaciona com o seu público. Isso porque “a Arte é uma das mais inquietantes e eloquentes produções do homem. Arte como técnica, lazer, derivativo existencial, processo intuitivo, genialidade, comunicação, expressão”, assim como saber que os conhecimentos sobre Arte “fazem parte do nosso universo” e, por sua vez, estão intrinsecamente “ligado[s] ao sentimento de humanidade” (Ferraz; Fusari, 2001, p. 99). Esse sentimento de humanidade apresentado pelos autores é importante elemento que nasce com o intuito de subsidiar pesquisas acadêmicas, processos artísticos e estéticos, durante todo o período em que se estuda os fundamentos da Arte.

No passado, o teatro era voltado para os encenadores, que criaram e dirigiram suas cenas e, às vezes, até mesmo apresentavam os espetáculos, executando todas as funções para que a apresentação acontecesse. Esse período acontece lá pelo término do século XIX e adentra o século XX, estando marcado pela criação das vanguardas modernas, visto que: “[o] teatro que usa os serviços de um encenador e, portanto, atribui grande importância à interpretação do texto e à originalidade das opções de encenação” (Pavis, [1996]2011, p. 381). A encenação é uma mudança que começará a se desenvolver no finalzinho do século XIX. Isso porque a tecnologia

começa a ganhar espaço no mundo e no teatro, como pode ser visto no livro *A linguagem da encenação*, do autor Jean-Jacques Roubine (1998, p. 19):

Nos últimos anos do século XIX ocorreram dois fenômenos, ambos resultantes da revolução tecnológica, de uma importância decisiva para a evolução do espetáculo teatral, na medida em que contribuíram para aquilo que designamos como o surgimento do encenador. Em primeiro lugar, começou a se apagar a noção de fronteiras e, a seguir, a das distâncias. Em segundo, foram descobertos os recursos da iluminação elétrica.

Seguindo essa linha de divisão de atividades nas encenações, apresento, nesse momento, o auge dos encenadores teatrais. Nesse período, cada um desenvolvia seu papel, o ator atuava, o diretor dirigia, o cenógrafo criava o cenário, todos organizavam as cenas de acordo com o texto. O importante era dar veracidade ao texto escrito, estando vivo ou morto o encenador. O diretor poderá dar vida aos textos, mas a ideia proposta pelo dramaturgo tinha que permanecer viva nas cenas apresentadas.

A partir da década de 1960, o diretor, enquanto grande criador, é questionado pelos grupos de movimentos universitários, de teatro de rua, grupos políticos, que buscam mais independência criativa. Nesse período, pode-se ver surgir o que se chama de teatristas, função que pode ser executada por todos. Na criação, todos são importantes, tirando o diretor teatral do centro da criação cênica. Agora, o coletivo ganha a cena e pode adentrar os espaços com suas produções coletivas.

Alguns exemplos dos grupos⁵⁹ teatrais desse período podem ser citados, como: Teatro de Arena⁶⁰ e Teatro Oficina, que se propõem a fazer um teatro como uma atividade permanente até os dias atuais. O Teatro de Arena foi fundado em 1953, em São Paulo, pelo ator José Renato. Nos anos 1970 havia outros grupos, como Asdrúbal Trouxe o Trombone (RJ) e Galpão (MG), que buscavam se organizar a partir do coletivo de atores. O Teatro Arena, na década de 1950 e 1960, foi um dos grupos mais importantes do teatro nacional. Em 1972, fechou suas portas, mas em 1977 foi reaberto pela Fundação Nacional de Artes. Cito alguns encenadores e diretores importantes que fizeram parte dessa história, como Augusto Boal, Gianfrancesco Guarnieri e Oduvaldo Vianna Filho.

O Teatro Oficina Uzyna Uzona foi fundado em 1958, por José Celso Martinez Corrêa, o “Zé Celso” (1937-2023), na cidade de São Paulo. Atualmente forma a Associação Teatro

⁵⁹ Mais informações sobre o surgimento do Teatro Arena e do Teatro Oficina estão disponíveis em: <https://blog.bbm.usp.br/2021/200-livros-o-brasil-no-teatro-seculos-xix-e-xx/>. Acesso em: 4 fev. 2024.

⁶⁰ Sobre a trajetória dos grupos Arena e Oficina no teatro brasileiro, ver Mostaço, Edélcio. **Teatro e política: Arena, Oficina e Opinião**. São Paulo, SP: Proposta, 1982.

Oficina Uzina Uzona,⁶¹ instituída por Zé Celso e universitários da Universidade de São Paulo, como os atores Carlos Queiroz Telles e Amir Haddad. Desde sua fundação, o Teatro Oficina, como é mais conhecido, tem sua sede em São Paulo, no tradicional bairro do Bixiga.

O prédio utilizado atualmente era a sede do Antigo Teatro Novos Comediantes, desde o ano de 1960; contudo, nesse mesmo ano, o prédio foi destruído por um incêndio. Os artistas fizeram diversas remontagens com o intuito de arrecadar fundos para conseguir reconstruir o prédio e dar um lugar mais estruturado ao grupo e a seu público. Adentrando os anos 1980, têm-se coletivos oriundos de universidades públicas, dos cursos de Artes Cênicas implantados pelo Brasil, dos grupos de teatro amador, com criações a partir de diversos formatos cênicos.⁶²

Chegando aos anos 1990, passou-se a centrar as criações em produções pautadas no processo colaborativo, que se trata, como o próprio nome diz, do ato de criar coletivamente, em equipe e em grupo. Nesse processo, as cenas são criadas com o envolvimento de todos, sejam atores ou outras pessoas que desempenham outras funções no grupo de criação. Embora as funções possam ser mantidas, como um maquiador, com a função de maquiar; o iluminador, com a de iluminar; e o diretor, dirigir; todos criam.

Na proposta colaborativa trouxe a Cia de Teatro Nu Escuro⁶³. Trata-se de um grupo teatral que surgiu em Goiânia-Goiás, desde 1996, composta por seis jovens atores goianos, que permanecem juntos até os dias atuais. O Cia de Teatro Nu Escuro experimenta, vivencia e investiga as mais variadas formas do fenômeno teatral, com um riquíssimo repertório, com peças apresentadas em palcos, praças, ruas e lugares alternativos, como galpões e museus por diversas cidades brasileiras. A Cia tem o propósito de realizar os seus espetáculos de forma colaborativa, marcada pelo trabalho que conta com o seu grande incentivador que é o público. O grupo tem o objetivo de trocar experiências com a plateia e compreender as significações do mundo contemporâneo. O grupo montou diversos espetáculos, entre eles destaque, *O Cabra que matou as cabras* – 2004 (comédia), *Envelopes* – 2005 (teatro de bonecos), *Plural* – 2012 (teatro de bonecos), *Gato Negro* – 2013 (drama), *Pitoresca* – 2015 (comédia), *Dramas ao Cubo* – 2019 (teatro de animação e lambe-lambe) e *Barbas* – 2021 (teatro de animação). No ensaio, todos têm liberdade poética para criar textos, fazer novas propostas, sem seguir necessariamente um texto já existente.

⁶¹ Mais informações sobre o surgimento do Teatro Oficina Uzina Uzona estão disponíveis em: <https://blog.bbm.usp.br/2021/200-livros-o-brasil-no-teatro-seculos-xix-e-xx/>. Acesso em: 4 fev.2024.

⁶² Sobre esse período histórico da trajetória no Brasil, ver o livro: Cafezeiro, Edwaldo; Gadelha, Carmem. **História do teatro brasileiro**: um percurso de Anchieta a Nelson Rodrigues. Rio de Janeiro, RJ: Editora UFRJ: EDUERJ: Funarte, 1996.

⁶³ Mais informações sobre a Cia de teatro Nu Escuro e seus fundadores, veja o link: <https://nuescuro.com.br/>

Considerando que muitos estudantes não têm como premissa ser ator/atriz, a criação coletiva em processo colaborativo em uma escola tem sido uma metodologia muito potente na criação de cenas inéditas, com os temas que permeiam o universo dessa comunidade escolar.

As cenas são construídas e reconstruídas cenicamente, a partir das vivências e das experiências de cada um dos estudantes, despertando-lhes interesse e curiosidade pelo ato de atuar e criar cenas no universo cênico, a partir do processo coletivo. Isso pode ser acompanhado no próximo tópico, no qual apresento o processo de criação do espetáculo *Laços de Girassol*. É possível que essa criação coletiva em grupos de teatro profissionais ou amadores se dê em um processo contínuo e, assim sendo, cada grupo tenha a oportunidade de participar de oficinas e pesquisar uma forma particular de criar, de acordo com cada montagem teatral.

Os processos colaborativos de criação poderão ser adotados pelos grupos de teatro amadores e profissionais, embora nada impeça que seja assim também nos grupos de teatro escolares, mesmo que com mais rotatividade. Isso porque muitos estudantes, quando terminam os estudos na escola, desvinculam-se do grupo de teatro escolar por não pertencerem mais a esse universo cênico.

Quando esses estudantes finalizam o ensino fundamental e ingressam no ensino médio, nem sempre continuam a fazer teatro, já que na maioria das vezes não há aulas de Teatro nas escolas para onde vão. Ademais, novos caminhos são traçados na vida desses adolescentes, mas com certeza a experiência teatral será sempre lembrada por aqueles que vivenciaram essa prática cênica no contexto escolar.

6.3 JOGO TEATRAL NA CONSTRUÇÃO DO ESPETÁCULO *LAÇOS DE GIRASSOL*

No ano de 2023, depois de perceber o grande número de estudantes com diversas deficiências, surge um momento de sensibilidade e afeto para com os estudantes que aprendem de forma “diferente”, juntamente com as questões de como ensiná-los e tornar atraente os conteúdos a serem trabalhados em sala. Afinal, o que ensinar nas aulas de teatro? Parte-se, então, dessa inquietação sobre o que realmente fará sentido na vida dos estudantes, pensando como essas questões se relacionam com os conteúdos programáticos que constam nos documentos normativos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017, 2018) e o DCGO – Ampliado (Goiás, 2020) no ensino de teatro na escola.

Como apresentar à escola e aos estudantes uma nova forma de criar um trabalho que fizesse sentido, que suprisse os conteúdos previstos, que despertasse interesse nos estudantes e

fosse significativo para a aprendizagem e montagem de um exercício consistente, respeitando as diferenças. No começo, foi preciso fazer muitos ajustes naquilo que era rotina na escola. Textos foram adaptados, horários, atividades, objetos de cena, metodologias e, principalmente, as abordagens metodológicas teatrais escolhidas.

No ano de 2023, tive a ajuda de dez pibidianos⁶⁴. No primeiro semestre daquele ano, a função deles estava focada na observação do processo das aulas de Arte-Teatro; no segundo semestre, a participação se tornou mais efetiva, pois atuaram em parceria com todas as frentes de atuação desenvolvidas com a criação do espetáculo. Participaram de todo o processo, na confecção de adereços, de figurinos e objetos de cenas; na composição dos jogos, nos ensaios das cenas, das danças e das músicas. Dessa maneira, foram se tornando um importante elo de criação durante todo o processo até chegar ao produto, que foi o dia da apresentação do espetáculo *Laços de Girassol*.

Escolher uma metodologia a ser seguida é uma tarefa complexa e exige destreza dos professores e dos arte-educadores que se propõem a trabalhar com Arte no ambiente escolar. Nessa perspectiva, saber e conhecer a metodologia a ser seguida contribui imensamente na prática pedagógica a ser aplicada aos estudantes.

A metodologia pode ser considerada como o método em ação, onde os princípios do método (atitude inicial, básica de percepção da realidade e suas contradições) estarão sendo mencionados na realidade da prática educacional. [...]. Todavia, para que a metodologia cumpra esse objetivo de ampliação da consciência é fundamental que ela tenha uma origem nos conteúdos de ensino; considere as condições objetivas de vida e trabalho dos alunos e professores; utilize competentemente diferentes técnicas para ensinar e aprender os conteúdos [...] e os diferentes meios de comunicação (Fusari, 1988, p. 18-19 apud Ferraz; Fusari, 2001, p. 101).

Escolher uma metodologia a ser utilizada nas aulas de teatro, a partir da utilização das abordagens metodológicas dos jogos teatrais, é importante para direcionar o trabalho a ser desenvolvido na escola com os estudantes durante o ano letivo. É a partir dessa escolha que se consegue traçar metas, desenvolver atividades e atingir objetivos, uma vez que, sem uma metodologia definida, o currículo fica fragilizado. Dessa forma, devem ser feitos

[...] os encaminhamentos educativos das práticas de aulas artísticas e estéticas. Em outras palavras, esses encaminhamentos metodológicos constituem-se em um conjunto de ideias e teorias educativas em arte transformadas em opções e atos que são concretizados em projetos ou no próprio desenvolvimento das aulas de Arte. São ideias e teorias (ou seja, posições a respeito de “como devem” ou “como deveriam ser” as práticas educativas em arte) baseadas ao mesmo tempo em propostas de

⁶⁴ Estudantes universitários da UFG do curso de Teatro que foram contemplados com as Bolsas de Iniciação Científica à Docência – Pibid/Teatro, sob a supervisão atenta da professora Dra. Joana Abreu.

estudiosos da área e em nossas práticas escolares em arte e que se cristalizam nas propostas e aulas (Ferraz; Fusari, 2001, p. 98).

Durante o processo, é preciso dizer que foi uma atividade encantadora e que aprendemos, juntos, a lidar um com o outro de forma singular dentro da pluralidade. Embora saiba que não se deve romantizar a educação, também não se pode fechar as portas e barrar a inclusão daqueles estudantes que, por alguma situação peculiar, apresentam algum tipo de deficiência. Como já dito, em 2023, havia estudantes com vários tipos de deficiências, tanto físicas quanto intelectuais.

No documento ofertado pela coordenação pedagógica, foi possível saber que, no ano de 2022, havia dez estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE) matriculados no ensino fundamental e, em 2023, alguns ainda permaneceram na escola, enquanto outros concluíram seus estudos. Entre os que ficaram, em 2023, havia estudantes diagnosticados com transtornos de aprendizagem, como Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência intelectual e outras síndromes que não estão expressas nos documentos recebidos. Os números aumentam e diminuem ao longo dos anos, porque muitos saem e outros são matriculados na escola enquanto a pesquisa acontece.

Importante repetir que a todo tempo se recebe estudantes com NEE, com necessidades específicas relacionadas à aprendizagem, nem sempre esses estudantes chegam junto com laudos ou diagnósticos, ou com algum tipo de informação dos pais ou responsáveis. Por preconceito, desinformação ou outros motivos, as famílias costumam não informar a escola dos problemas de seus filhos. Esse comportamento tem sido percebido ao longo desses 22 anos em sala de aula. Meu movimento nesta tese não é em hipótese alguma o de julgar os responsáveis pelos estudantes, mas somar forças. Caso se tenha alguma percepção sobre dificuldades de aprendizagem, atenção e concentração nas atividades propostas, recorro à coordenação para que entre em contato com a família e, assim, encaminhar aos órgãos competentes da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME).

Ciente dessa situação, seguimos rumo a uma montagem de espetáculo colaborativa e inclusiva, de modo que o estudante não se sentisse discriminado ou julgado pela sua deficiência e/ou seu déficit de aprendizagem. Assim mantive a metodologia da produção coletiva e com suas adaptações de textos, de atividades e de ações, até que chegassem ao resultado esperado, com profundo interesse no processo, embora chegar a um resultado significativo também fosse e ainda continua sendo a meta.

Sobre as adaptações e produções do espetáculo, eu e os estudantes do Pibid começamos a pensar, estudar, questionar e procurar como seria e qual seria o melhor texto a ser criado,

adaptado e apresentado pelos estudantes. Foi um processo árduo, de procura, leitura e adaptações. Nesse caso, não descartamos nenhuma possibilidade, embora usar um texto dramático existente não fosse a meta inicial e encontrar textos prontos para mais de 30 atores não é uma tarefa simples. Surge, então a ideia de criar, mas criar com qual tema e sobre o quê? Dessa forma, as aulas continuaram com jogos teatrais e jogos tradicionais, uma vez que acredito que, para que os estudantes possam experimentar suas práticas teatrais, é preciso vivenciar as atividades teatrais com seus pares, no caso os estudantes, professores, cuidadores e estagiários, pois compreendo, assim como o professor e pesquisador Thiago Santana, que:

Em essência compreende-se que o corpo vivo, em comunicação sensorial com os demais corpos vivos ou anímicos, tendo como apoio as experiências e conhecimentos acumulados, sai de um estado de inércia com o desejo de estabelecer trocas com outros corpos e, assim, buscarem novas experiências conviviais. Estas experiências são constituintes de subjetividades e de novos imaginários que nutrirão os corpos, e com este movimento transforma a carne do mundo, ou seja, todo o ambiente (Santana, 2023, p. 49).

Durante uma aula de teatro na turma do 7º ano B, na qual havia uma estudante autista e um estudante com TDAH, comecei a perceber, a partir do jogo do espelho, um grande envolvimento de todos, pois puderam compartilhar suas vivências nessa atividade. Na Figura 29 a seguir os estudantes do 7º ano B jogam o jogo “espelho”.

Figura 29 – Jogo teatral: espelho



Fonte: pesquisa de campo, 2023.

Conforme a Figura 29, o jogo espelho é realizado em dupla: um jogador, de frente para o outro, começa a imitar o que o outro faz simultaneamente. Antes mesmo do jogo começar, a dupla escolhe quem será o espelho e quem fará a imitação das ações. Enquanto isso a plateia observa e tenta descobrir quem é o espelho e quem está criando as ações. Nesse jogo, é preciso muita sintonia de um participante com o outro. Segundo Spolin ([1963]2008, p. 55), o jogo pode ser realizado da seguinte forma:

O jogador B olha para o jogador A. A é o espelho, e B inicia os movimentos. O jogador A reflete todas as atividades e expressões faciais de B. Olhando para o espelho, B realiza uma atividade simples como lavar-se, vestir-se. Depois de um certo tempo troque os papéis, sendo que B é o espelho e A, o iniciador dos movimentos.

Spolin ([1963]2008) apresenta, em seu livro *Improvisação para o teatro*, uma seção com oito exercícios referentes ao jogo espelho.⁶⁵ O foco desse jogo é fazer com que os gestos e ações pareçam ser um só e que um jogador não sobressaia o outro e vice-versa, trazendo cumplicidade e propiciando uma profunda ligação entre os participantes. Pode ser realizado em qualquer idade, com ou sem variações de níveis e velocidade. As regras podem ser acordadas pelo grupo, como, por exemplo, criar ritmos, usar níveis e velocidades diferentes. Essas variações vão de acordo com a proposta a ser trabalhada durante o jogo, que pode ser feito por toda a turma ao mesmo tempo, ou por uma dupla de cada vez. Essa escolha também depende do acordo feito pelo grupo que joga.

Apresento como o jogo “espelho” teve um papel determinante na organização das cenas, tendo composto uma das primeiras cenas definidas para estar no espetáculo. A escolha desse jogo se deu com o propósito de fazer com que uma turma com mais de 30 estudantes pudesse trabalhar, brincar e jogar juntos, mas com possibilidades de trabalhar criatividade, invenção, vivência teatral. Enfim, uma série de habilidades teatrais que pudessem comportar a estrutura dos jogos teatrais – **onde, quem e o quê** –, sem que precisassem montar uma cena pré-combinada ou ensaiada.

Depois dessa fase em dupla, feita em outras aulas de teatro, segui para outra variação, que também pode ser vista no livro de Spolin, que é a possibilidade de trabalhar o jogo com mais de dois jogadores: “os jogadores fazem espelho alternando, sem especificar quando a mudança de um para o outro vai ocorrer” (Spolin, [1963]2008, p. 211). Essas variações são importantes para desenvolver a criatividade, resolver problemas, compreender as instruções, atingir o foco e organizar a estrutura do jogo. Embora ele se apresente simples e conhecido pelos estudantes, pode ser ampliado para o universo teatral. Resolver problemas, é uma forma de se inserir no mundo ao qual todos nós pertencemos, pois:

Desta forma este movimento possibilita a compreensão de que se toma consciência do corpo através de suas relações com o mundo, e tem-se consciência dele a partir do lugar e do tempo em que se vive, que o percebe, seja em relação ao aspecto sensorial de comunicação, seja pela construção social que determina os limites, ou não, da condição da amplitude perceptiva de cada pessoa e de suas formas criativas e expressivas, sejam elas manipuladas ou não (Santana, 2023, p. 49).

Importante lembrar que, nessa fase inicial do jogo, depois de explicar como era jogado, foram passadas algumas instruções aos jogadores/estudantes. Para o jogador A, foi pedido que

⁶⁵ Os exercícios sobre o jogo espelho podem ser acompanhados no livro *Improvisação para o teatro*, de Viola Spolin ([1963]2008), nas páginas 55, 60, 68 e 211.

buscasse observar atentamente para que pudesse seguir os movimentos realizados pelo jogador B, de maneira que a plateia não percebesse quem era o espelho e quem era o reflexo; ao B, foi pedido que use sua criatividade, com o intuito de que não seja descoberto pela plateia, criando uma sintonia.

Embora esse jogo esteja descrito no livro *Improvisação para o teatro*, de Spolin, e apareça descrito também com jogos tradicionais, é possível usar variações e criar nossa própria estrutura com as adequações necessárias para sua realização. É muito importante para os arte-educadores a possibilidade de apropriar-se dos conhecimentos adquiridos durante o processo e ir reinventado novas formas de fazer teatro de modo a aumentar a participação de estudantes nas produções teatrais na escola. Sempre que necessário, a fase era retomada.

Após perceber, no jogo, que os estudantes TEA e TDAH estavam completamente engajados nas atividades, resolvi ampliá-lo em outros momentos, trabalhando temas como imitar uma personagem acordada pelo grupo, criar ações pré-estabelecidas e lugares previamente determinados – parque, farmácia, mercado, museu e outros. Essas sugestões de temas durante os jogos serviram de estímulo para que os estudantes pudessem criar sem serem obrigados a fazer um gesto único e repetitivo apenas. É muito recorrente os estudantes TEA e TDAH não conseguirem interagir com o outro, a depender do estímulo que recebem nos lugares que frequentam. Eles precisam de um tempo específico para que consigam interagir com seus pares, pois necessitam estabelecer uma relação de confiança.

Os estudantes com TDAH têm dificuldade em se manterem focados em uma atividade por muito tempo. Caso a atividade não seja de seus interesses, logo eles levam seu foco para outro lugar, objeto ou situação. Dessa forma, trabalhar em dupla possibilitou visitar o novo, olhar com os olhos do outro, perceber as diferenças, as texturas, os cheiros, o tamanho, as cores, as linhas, enfim, uma gama de diferenças que existiam ali, bem na sua frente. Ademais, propicia mostrar que está tudo bem ser diferente, o que importa à atividade não é julgar os corpos e suas diferenças, mas percebê-las e entender que, mesmo diferente, pode-se fazer uma atividade em grupo sem serem julgados ou depreciados por algo que se entenda como distinto daquilo que eu sou e que nós somos.

Nessa atividade, mesmo que os estudantes estivessem prestando muita atenção aos seus parceiros de jogo, eles não faziam nenhuma espécie de comparação ou julgamento entre seus pares. Esse movimento foi percebido porque, muitas vezes, quando foi preciso interromper o jogo para passar outra instrução, aumentando a complexidade do jogo, por exemplo, os estudantes demoravam a findar aquela fase do jogo. Esse movimento também foi percebido

quando tínhamos de voltar para a sala de aula ou quando a aula acabava e o professor da próxima aula já estava a postos para iniciar sua aula.

De acordo com os registros falados e percebidos subjetivamente, foi e é constante a preferência dos estudantes por aulas práticas. Todos nós, professores, percebemos e comentamos esse gosto dos estudantes em nossos planejamentos mensais ou em conversas sobre os estudantes, na sala dos professores e nos corredores da escola. Eles se sentem completamente envolvidos com os jogos e as brincadeiras, o que não é percebido nas aulas teóricas, pois costumam reclamar e ficar entediados, sonolentos ou agitados.

Logo depois que começamos a trabalhar o jogo do espelho, notamos o envolvimento dos estudantes, que começaram a interagir mais uns com os outros e com os professores. Dessa forma, começamos a utilizá-los em nossas criações de cena e improvisações teatrais. Importante lembrar que cada instrução, das fases do jogo, ocorria de acordo com o propósito estabelecido pelo grupo, e dependia do que queríamos trabalhar com aquela atividade, que poderia ser o onde (lugar), quem (personagem) e o quê (ação) na construção do espetáculo.

Quando começamos a trabalhar o jogo espelho em grandes grupos, logo começamos a ensaiar uma ciranda, uma dança de roda, em que todos repetiam o mesmo movimento criado por todos os jogadores do grupo, até o momento em que não sabíamos quem era o espelho e quem era o reflexo. Essa brincadeira de roda também compôs a cena, como pode ser visto na Figura 30 a seguir.

Figura 30 – Apresentação da ciranda



Fonte: pesquisa de campo, 2023.

O importante, nessa ciranda, era não colocar uma única pessoa em evidência, mas compor junto os gestos corporais criados pelos estudantes. Na coreografia, usamos cantigas de roda, pertencentes à cultura popular, como, por exemplo, “Peixe Vivo”:⁶⁶ “Como pode um peixe vivo viver fora da água fria? Como pode um peixe vivo viver fora da água fria? Como poderei viver? Como poderei viver? Sem a tua companhia? Sem a tua, sem a tua? Sem a tua companhia?”. Além dessa cantiga popular, também utilizamos outras cantigas para compor a sonoplastia da cena. Tivemos que ensaiar e aprender as músicas escolhidas.

Além de cantar as cantigas de roda, também construímos ganzás, feitos com garrafas pets enfeitadas com recortes de etileno vinil acetato (EVA) coloridos e preenchidos com botões, grãos e pedrinhas, para criar os sons (Figura 31).

Figura 31 – Ganzás feitos com garrafas



Fonte: pesquisa de campo, 2023.

Para que a montagem *Laços de Girassol* acontecesse, outro fato importante foi organizar os horários dentro da grade curricular. Sim, o nome é assustador, “grade”, e tão assustador quanto o nome é o que ele carrega, que é o engessamento e cumprimento do currículo dentro dessas cinco horas-aula, de 50 minutos, durante cinco dias letivos, pois há um calendário de entrega e realização de atividades, provas, projetos, portfólios, passeios, feiras, chamadas, diários, planejamentos, que nos assola o tempo todo no espaço escolar.

Sobre a dinâmica dos ensaios e dos horários, só foi menos traumático porque contamos com a sensibilidade da gestão escolar, que organizou horários para que pudéssemos nos

⁶⁶ Cantigas populares brasileira podem ser encontradas em: <https://www.lettras.mus.br/cantigas-populares/984001/>.

encontrar com os estudantes atores para ensaiarmos as cenas, criar objetos de cenas, adereços, cenários e outros elementos cênicos que fossem compor a cena.

Nem sempre é assim, muitos colegas professores trabalham em escolas com gestores que não se sensibilizam com o fazer teatral e com nenhuma atividade artístico-cultural, dificultando ainda mais o processo. Mas essa questão não está na pauta desta escrita como uma proposta de achar culpados para esses movimentos que acontecem nas escolas, e sim como uma observação pertinente.

Usar as dificuldades como bengalas para a não realização de projetos também é um desafio às práticas arte-educativas. No nosso caso, encontrei uma rede de apoio muito favorável à criação e à interdisciplinaridade entre os componentes curriculares, em que sempre pude contar com a participação assídua dos colegas professores.

Nesse projeto, tivemos a participação dos professores de Língua Portuguesa, de Inglês e Educação Física, que compõem a grande área do conhecimento que é a área de Linguagem e o componente curricular História. Dessa forma, trabalhei em parceria com essas outras áreas do conhecimento, o que contribui para o crescimento das práticas teatrais no espaço escolar.

No começo de cada ano, faz-se um reunião pedagógica, juntamente com a gestão escolar, coordenadores e professores, em que nos é apresentado um calendário das atividades que devem ser desenvolvidas durante o ano letivo, enviadas pela SME de Goiânia. Neste momento já começamos a sugerir as atividades que serão realizadas durante aquele ano vigente; desde então, nós, professoras de linguagens, cada uma dentro de sua especificidade, percebemos um caminho que poderíamos andar juntas, respeitando cada uma sua área de conhecimento. Depois dessa primeira reunião, alguns projetos foram sendo encaminhados, como o projeto consciência negra e outros, que foram se organizando ao longo do ano letivo. Tivemos um caminho muito frutífero do começo do ano até chegarmos ao final do ano de 2023 com o espetáculo *Laços de Girassol*.

As relações entre os componentes curriculares Língua Portuguesa, de Inglês, Educação Física e História foram se estabelecendo entre as teorias que fundamentam a pesquisa e as práticas pedagógicas que envolviam as professoras nos processos colaborativos durante a construção das cenas. Naquele ano de 2023, as professoras de Língua Portuguesa e de Inglês contribuíram, orientando os estudantes na seleção dos textos literários, das poesias e nos ensaios dos textos dramaturgicos, “na caracterização das personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos)” (Goiás, 2020, p. 297), como pode ser visto na habilidade de língua Portuguesa no DCGO–Ampliado representada pelo código alfanumérico:

“(EF69LP52-A) Representar cenas ou textos dramáticos” (Goiás, 2020, p. 297). A professora de Educação física abraçou a proposta da montagem do espetáculo. E desta maneira organizou e estruturou a ciranda, que foi posteriormente ensaiada, durante todo o processo, e apresentada.

Esse processo pode ser caracterizado por uma abordagem interdisciplinar, pois cada um dos componentes curriculares tiveram uma participação essencial ao desenvolvimento desse projeto de teatro na escola, que culminou no espetáculo *Laços de Girassol*. Nesse momento houve a elaboração de um plano de trabalho interdisciplinar, entre a Arte, Língua Portuguesa, de Inglês e Educação Física, em que essas áreas participaram, envolvendo a integração da Arte com ou outros componentes da área de Linguagem. Nesse processo foi possível perceber que o nível de aprofundamento teórico entre os componentes curriculares de Arte, Língua Portuguesa, de Inglês e Educação Física, com essa prática arte/educativa, foi fantástico e muito impactante, principalmente por valorizar os processos de aprendizagem e não o produto.

As atividades de criação e execução foram se desenhando conforme passavam os dias, semanas e meses. A metodologia escolhida foi criar as cenas a partir das abordagens metodológicas dos jogos teatrais – fundamentais a todo o processo de criação do espetáculo *Laços de Girassol*. Nessa perspectiva, os jogos teatrais, quando aplicados no ambiente escolar, possuem essa capacidade de desenvolver diversos aprendizados, além das habilidades inerentes à prática teatral, como a imaginação, a criatividade, a expressão e a atenção.

Para além dessa afirmativa, o jogo possibilita meios capazes de proporcionar a socialização entre estudantes e professores e entre os próprios estudantes, gerando confiança, autocontrole, respeito às regras e conhecimento dos seus limites e dos outros parceiros de jogo. No ato do jogar, o jogador cria possibilidades na troca de repertórios novos trazidos por cada um dos que estão presentes nessa atividade. Essa troca otimiza a sociabilidade entre os pares e faz com que um jogador em cena possa se colocar no lugar do outro e buscar resolver conflitos sem julgamentos.

A clientela das escolas da periferia de Goiânia, embora esteja em uma capital, não costuma frequentar teatros, pois mora longe dos teatros, localizados, na maioria das vezes, na parte central da cidade, mas isso não foi um empecilho para que possamos criar um teatro com os estudantes, respeitando as diferenças de cada um.

Para o processo de criação e montagem do espetáculo, não havia salas disponíveis em todos os momentos que precisamos e tivemos de negociar politicamente com os outros colegas os espaços da escola, como quadra, sala de informática, quiosques e o pátio. Afinal, nossa escola é um lugar que recebe vários projetos advindos da SME de Goiânia ou de outros órgãos, como o Tribunal Eleitoral de Goiás, com o projeto Eleitores do Futuro, e o Tribunal do Trabalho, com

um concurso do projeto Trabalho, Justiça e Cidadania. Então sempre há atividades extracurriculares em andamento, por isso se faz necessário outros espaços para reunir os estudantes e desenvolver as ações relacionadas com cada projeto que está sendo desenvolvido pela escola.

Embora a escola receba projetos para implementar, é preciso dar continuidade àqueles previstos no PPP da escola ou programados nas nossas reuniões pedagógicas. Pois bem, o ano de 2023 foi motivado pelo desejo de criar, experienciar e vivenciar jogos que pudessem atender e receber todos os estudantes que desejassem participar do espetáculo, ainda sem nome pré-estabelecido; contudo, seguíamos a passos lentos, com ou sem estrutura. Ademais, usar desculpas pelas dificuldades não poderia ser motivo para o desânimo, uma vez que tínhamos perfeitamente conhecimento de todos os desconfortos que encontraríamos. Dessa forma, acolher com respeito e afeto a todos os estudantes era a prioridade.

Os estudantes com alta distração, inquietação e hiperatividade, de maneira geral, são frequentemente lembrados pelo mal comportamento, pela não realização das atividades. Não é de se admirar que “a grande maioria das crianças com TDAH seja identificada como tendo um comportamento inconveniente ao entrar na escola formal” (Barkley, [2013]2021, p. 216). Essa análise de Barkley reafirma aquilo que tenho percebido com os estudantes que não conseguem atender as demandas escolares, muitas vezes acometidos pela agitação incessante durante o período em que estão no ambiente escolar. Além disso, os altos índices de notas baixas são reforçados nos conselhos de classe pelos professores.

Acontece que muitas vezes os colegas professores ficavam sem saber o porquê de aqueles estudantes estarem tão desalinhados no quesito de aprendizagem, e não entendem como eles podem estar participando das produções teatrais da escola. Essas situações ocorrem, muitas vezes, porque as crianças são agitadas, e o diagnóstico de TDAH não é fácil e rápido de conseguir pelos planos de saúde públicos. Incomodados com a extrema falta de atenção e interesse desses estudantes, as perguntas são frequentes, já que querem saber o porquê de os estudantes conseguirem decorar textos, aprenderem coreografias, participarem e apresentarem o teatro na escola, se, em sala de aula, não se concentram e não realizam as atividades propostas. Contudo, o que precisamos compreender sobre essa faculdade comportamental é que – embora as crianças tenham esse perfil de desatenção, comum a vida de crianças e adolescentes – eles costumam se dedicar às atividades que lhes interessam.

É preciso compreender que “[o] que distingue crianças com TDAH das demais é a frequência muito maior e mais severa de manifestações desses comportamentos e os efeitos negativos muito maiores que elas costumam experimentar em muitas áreas da vida” (Barkley,

[2013]2021, p. 59). Esse é o cuidado que nós, professores, precisamos ter com nossos estudantes, um olhar mais atento e mais afetivo para aqueles que costumam não seguir as regras e/ou não operacionais para aquilo que é pedido em sala de aula, de acordo com o esperado. Isso porque o *modus operandi* dos estudantes com TDAH são diferentes e precisam ser urgentemente compreendidos e respeitados dentro e fora da escola.

Como os estudantes conseguem sair-se bem e se destacar nas apresentações teatrais se não realizam as atividades rotineiras que compõem as demais aulas propostas pelos professores no dia a dia? Para Barkley ([2013]2021, p. 216), isso ocorre porque, “[d]esde a primeira infância, crianças com TDAH são identificadas com frequência como mais exigentes e difíceis de cuidar devido ao seu temperamento geral e mais estressante do que crianças sem o transtorno”. A resposta mais frequente é que os estudantes que não realizam as atividades são adolescentes desinteressados e indisciplinados.

Mas essas questões não poderiam abalar o foco aqui proposto com aqueles estudantes, que era experimentar jogos teatrais e jogos tradicionais até que conseguíssemos criar uma cena e apresentá-la aos demais estudantes, com o objetivo de formar plateia e fazer com que todos pudessem participar desse movimento do teatro agora dentro da escola. Futuramente, isso reverberará em outras ações coletivas ou individuais em outros espaços, para além dos muros escolares, como em casa, trabalho e outros lugares frequentados por eles.

Começamos passando em todas as salas de aula, convidando os estudantes a participarem de um processo colaborativo de um teatro que seria construído durante o segundo semestre de 2023. Naquele ano, havia 11 turmas, com aproximadamente 380 estudantes, e posso afirmar que todos foram, de uma forma ou de outra, envolvidos, ou apresentando ou assistindo ao espetáculo. Convite feito, seguimos para o encontro em sala de aula ou outros lugares da escola. Importante dizer que, em 2024, a escola foi ampliada para atender a mais uma sala de aula, totalizando 12 salas de aula. Com isso, a instituição teria três turmas de 6º anos, três turmas de 7º anos, três turmas de 8º anos e três turmas de 9º anos, totalizando 420 estudantes.

Nas férias, em 17 de julho de 2023, foi criada a Lei n.º 14.624,⁶⁷ que instituiu o uso do *cordão de girassol* para as pessoas que possuem alguma deficiência não visível, como surdez, autismo, cegueira, asma, deficiências cognitivas, limitações intelectuais, entre outras.

⁶⁷ “A Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), passa a vigorar com o seguinte art. 2ºA: É instituído o cordão de fita com desenhos de girassóis como símbolo nacional de identificação de pessoas com deficiências ocultas. Brasília, 17 de julho de 2023.” (Brasil, 2023b).

Então, no retorno das férias, respeitando as diferenças, escolhemos como nome do espetáculo *Laços de Girassol*, uma proposta para contribuir com todos aqueles que têm alguma deficiência oculta e que não se percebe de imediato. Embora saiba que os estudantes com TDAH não estão incluídos nesse benefício, eles são o foco do meu estudo e estarão presentes nesse espetáculo. Importante lembrar que o convite para participar desse espetáculo foi feito a todos os estudantes da escola, e ter ou não alguma deficiência não estava entre os requisitos para a participação ou não dos estudantes.

Começamos os ensaios em junho de 2023, utilizando o procedimento dos jogos teatrais. Logo no início, uma das primeiras cenas construídas foi a do espelho, na qual os estudantes ficavam em dupla, um de frente para o outro, e criavam gestos que eram copiados. Além do jogo do espelho, também utilizávamos outros jogos, que iam sendo jogados conforme criávamos as cenas do espetáculo *Laços de Girassol*, como, por exemplo, vivo e morto, telefone sem fio, cidade dorme, brincadeiras de roda, cirandas, atividades que possibilitassem aos estudantes criarem experiências que estimulassem sua criatividade.

No início da montagem desse espetáculo, construímos os textos, as músicas, as coreografias, os objetos de cena, os adereços e tudo que compunha os elementos teatrais de acordo com os momentos que tínhamos para fazer essa montagem e conforme podíamos ensaiar com os estudantes que estavam disponíveis para participar da construção naquele momento. Como havia 11 turmas em 2023 e estudantes de todas as turmas participando, a construção das cenas foi feita de acordo com os horários em que se formavam as duplas, os trios, os quartetos e todos os outros.

Os ensaios coletivos aconteceram em momentos apropriados, nos quais foi preciso movimentar muitos colaboradores para conseguir realizar essa etapa, também muito importante, para que os estudantes tivessem a visão do todo. Depois das cenas prontas foi preciso organizar como seria a estrutura do espetáculo para a apresentação. Os dias iam passando e já estávamos chegando ao fim de novembro de 2023, repletos de atividades avaliativas, planejamentos, eleições para diretor, projetos, enfim, um monte de coisas que permeiam o universo escolar. O foco, agora, era fazer os últimos ajustes e ver se algo ainda poderia ser feito ou poderia ser melhorado. Outra questão também muito preocupante era a falta de alguns estudantes que, por motivos diversos, não estavam indo à escola, portanto, não estavam ensaiando. Caso eles não fossem no dia da apresentação, mudanças precisariam ser feitas. Tínhamos de pensar em vários planos e estratégias para caso alguém faltasse no dia.

A quadra foi organizada para receber os estudantes, e cada turma levou sua cadeira para se sentar. Logo na entrada da quadra, eles receberam um folder com a sinopse do espetáculo *Laços de Girassol*, como pode ser visto na Figura 32 a seguir.

Figura 32 – Folder de divulgação do espetáculo



Fonte: pesquisa de campo, 2023.

Foi um momento bem significativo que deu visibilidade aos estudantes, ao evento, e valorizou a apresentação, que foi recebida com muito carinho por todos da plateia, que aguardavam o início da apresentação. A plateia se manteve muito participativa, como pode ser visto na Figura 33 a seguir.

Figura 33 – Estudantes/plateia



Fonte: pesquisa de campo, 2023.

A estrutura do espetáculo *Laços de Girassol* ficou estabelecida em oito cenas, organizadas da seguinte forma: no primeiro momento, tivemos a entrada dos estudantes, pibidianos, professores e cuidadores em cortejo, cantando e tocando os ganzás.

Sáímos da sala de informática, onde aconteceram os últimos ensaios, nossa sala de concentração e camarim do dia da apresentação. Passamos pelo pátio coberto, que fica ao lado das salas de aula, e fomos rumo à quadra, onde estão todos os estudantes e professores da escola nos esperando (Figura 34):

Figura 34 – Formação de plateia



Fonte: pesquisa de campo, 2023.

Na Figura 34, é possível perceber que a plateia estava atenta e mostrava-se muito participativa. Ao entrar no espaço, onde nos aguardavam, demos uma volta na plateia, passando pelas laterais e indo para a frente, cantando e tocando os instrumentos musicais (ganzá e um trompete) com a música “Minha Ciranda”,⁶⁸ da dançarina, compositora e autora Lia de Itamaracá (1944-).

Os atores iniciam falando sobre a inclusão e, na fala, a atriz reforça o tanto que é importante lembrar que ninguém é igual a ninguém. A arte é democrática! Todos nós podemos atuar, podemos cantar, desenhar, pintar, dançar e até mesmo escrever belas poesias, se quisermos.

O importante é trazer essas questões referentes à inclusão, pela Arte, com o espetáculo *Laços de Girassol*, que vem ao encontro das competências apresentadas nos documentos normativos, na BNCC, como “[p]roblematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas” (Brasil, 2017, p. 198).

⁶⁸ A música “Minha Ciranda”, de Lia de Itamaracá, pode ser vista em: <https://www.lettras.mus.br/lia-de-itamaraca/399583/>.

Depois, caminhamos para a primeira cena, com a coreografia da música “Ninguém é igual a ninguém”,⁶⁹ de Milton Karan, apresentada pelos estudantes e professores da Escola Stagiun, em 25 de abril de 2011.

Na segunda cena, teve a cena do espelho, onde surgiu a semente dessa encenação. Essa cena aparentemente simples foi a propulsora da criação cênica até a encenação. Depois, ocorreu a apresentação dos instrumentos musicais, os ganzás, criados pelos próprios estudantes, com a música do “*Bainá*”,⁷⁰ do grupo Barbatuques.

Na cena quatro, teve a apresentação de uma Ciranda, ensaiada com 10 estudantes, nas aulas de Teatro e nas aulas de Educação Física. Os ensaios dessa coreografia começaram em agosto, pois ela foi apresentada parcialmente em setembro, na Festa da Primavera.

A Ciranda nasce com o propósito de incluir todos, em um só movimento, de mãos dadas, uma dança simples, com passos repetidos, em movimentos fáceis de serem ensinados e copiados por quem aprende. No começo dos ensaios da ciranda, começamos uma grande roda, ainda sem escutar a música. Importa que os estudantes conseguissem se organizar corporal, individual e coletivamente. Depois do círculo formado, experimentamos diversos movimentos, níveis e velocidades. Esses movimentos foram importantes para que cada um pudesse explorar suas potencialidades. Depois, nos próximos, levamos algumas cirandas para os ensaios e conseguimos escolher as músicas que seriam usadas na apresentação da coreografia. Esse trabalho com a criação da coreografia começou com as atividades do espelho, feita em parceria com os estudantes. Ensaiávamos uma ou duas vezes por semana a coreografia com os estudantes até chegar o dia da apresentação.

Na cena cinco, uma estudante do 9º ano cantou a música “Como nossos pais”,⁷¹ do compositor e cantor Belchior (1946-2017), realizada em 1976 pela cantora Elis Regina (1945-1982), enquanto outra dançou a coreografia, trazendo leveza nos gestos. Na cena seis, uma estudante declamou a poesia “Bailarina”, de Cecília Meirelles, trabalhada nas aulas de teatro. Na sete, foi apresentada uma poesia chamada “Diversidade”,⁷² de Tatiana Belinky, com a declamação da poesia por um estudante.

⁶⁹ A música apresentada pelo Escola Stagiun pode ser acessada em: <https://www.youtube.com/watch?v=XrVjqhSh8jM>.

⁷⁰ A música “Baianá”, do grupo Barbatuques, criado em 1995, está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KHyzrYBACcg>.

⁷¹ A música “Como nossos pais”, do compositor Belchior e interpretada pela cantora Elis Regina, está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LfCDkut_j9M.

⁷² A poesia “Diversidade” está disponível em: <https://poesiaspreferidas.wordpress.com/2013/06/24/diversidade-tatiana-belinky/>.

Na cena oito, os atores cantaram a música “Carrossel”,⁷³ escolhida e ensaiada por um dos estudantes do 9º ano com TEA. No entanto, ele tem pânico de chuva e, como o mês de dezembro é chuvoso, não estava conseguindo dormir à noite; com isso, não conseguiu se levantar cedo para ir à escola e, por consequência, no dia da apresentação não pode comparecer. Todos os outros estudantes/atores cantaram a música e foi maravilhoso.

Ao final da apresentação, os atores falaram sobre a importância de conhecer o mundo neurodiverso e saímos em cortejo pelo mesmo caminho que entramos, cantando e tocando os instrumentos com os estandartes, como pode ser visto na Figura 35 a seguir.

Figura 35 – Cortejo dos atores/atrizes



Fonte: pesquisa de campo, 2023.

A plateia ficou completamente envolvida com a apresentação, houve muitas pessoas emocionadas com o desenvolvimento dos estudantes neurodiversos. Foi um misto de alegria e gratidão que tomou conta do ambiente. Esse movimento é importante para a arte-educação, pois experiencia “[...] a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte” (Brasil, 2017, p. 198) e torna a escola um lugar de unir forças e criar estratégias arte-educativas, que venham a contribuir com a formação social, afetiva e artística de todos os envolvidos no processo, dentro e fora da escola.

⁷³ A música Carrossel (2012), do Grupo Super Feliz, está disponível em: <https://www.lettras.mus.br/carrossel-2012/>.

A apresentação aconteceu no dia 7 de dezembro de 2023, com a participação de toda a comunidade escolar, gestores, professores, coordenadores e estudantes. Também contamos com a participação de nove estagiários do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica à Docência⁷⁴ (Pibid/Teatro), da Universidade Federal de Goiás (UFG). Foi um momento mágico, com o comprometimento de todos os envolvidos, uma equipe repleta de desejos e sonhos artísticos.

6.4 VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DOS JOGOS TEATRAIS NA ESCOLA

Essas duas palavras, vivências e experiências, soam parecidas na pronúncia e muitas vezes são utilizadas com o mesmo significado, pois, embora elas apresentem diferenças, também trazem algumas complementaridades, as quais discuto aqui neste estudo. No dicionário da língua portuguesa, “experiência” vem do verbo experienciar: “[a]to ou resultado de experienciar; habilidade ou conhecimento adquiridos com a prática; tentativa de entender, inventar ou descobrir alguma coisa” (Saraiva; Oliveira, 2010, p. 429). Logo, experiência é uma ação que tem raiz no experimentar algum ato e/ou ação durante a prática de vida. Já vivência vem do latim, *viventia*, e tem seu conceito ligado à existência; trata-se do “fato de ter vida, existência; conhecimento adquirido durante a vida ou por meio da prática de alguma atividade” (Saraiva; Oliveira, 2010, p. 1263).

Importante que a escola acolha e se disponha a criar programas que possam atender os estudantes emocionalmente. Essa acolhida pode ocorrer em todas as etapas do ensino fundamental – anos iniciais (1º ao 5º ano) ou anos finais (6º ao 9º ano), pois essa fase de transição da infância para a adolescência é carregada de alterações físicas, emocionais, o que implica as relações socioafetivas. Seguindo essa linha de pensamento sobre a adolescência, pode-se dizer que

[a]s mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social (Brasil, 2018, p. 60).

Uma das possibilidades de se trabalhar teatro com os adolescentes na escola é propor aos estudantes uma forma de agir a partir dos jogos teatrais, concebidos como forma de

⁷⁴ Mais informações sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica à Docência (Pibid/Teatro) disponíveis em: <https://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 24 jan. 2024.

experienciar momentos e movimentos pertinentes à prática teatral. Segundo a BNCC (Brasil, 2017, p. 24), a criação dos estudantes nas aulas de teatro é importante, pois, “[p]ara o Ministério da Educação, o que deve nortear um projeto de nação é a formação humana integral e uma educação de qualidade social”. Nesse documento normativo, uma proposta muito significativa aos estudantes é apresentada, reforçando a possibilidade de compreender que: “[o]s processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio do jogo, da improvisação, da atuação e da encenação, caracterizada pela interação entre atuantes e espectadores” (Brasil, 2017, p. 116-117).

A própria BNCC, lançada em 2016 e homologada em 2017, traz o teatro como uma possibilidade de trabalhá-lo para estabelecer ações de criação em um lugar para a experiência educativa. É preciso compreender que a experiência educativa deve estar prestes a experienciar momentos significantes na vida dos envolvidos, sejam professores ou estudantes, já que “[n]enhuma experiência será educativa se não tender a levar simultaneamente – ao conhecimento de mais fatos, a entreter mais ideias e a melhor e mais organizado arranjo desses fatos e ideias” (Dewey, [1938]1971, p. 86).

No ambiente escolar, especialmente no ensino de teatro, em muitos momentos a experiência dos estudantes foi ignorada, pois alguns fazedores de teatro se debruçaram sobre as montagens, visando o produto e negligenciando o processo. É possível que essa não seja uma verdade na realidade de todos os educadores teatrais que atuam na escola, mas é possível que essa tenha sido a realidade em outros momentos de nosso processo de construção teatral nas escolas:

No Ensino Fundamental, o fazer teatral se constitui pela intensa troca de experiências entre os/as estudantes, aprimorando a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção. Possibilita o seu desenvolvimento integral, tanto do ponto de vista cognitivo quanto estético, afetivo, político, cultural e social, propiciando um espaço singular para a interdisciplinaridade com outros componentes e áreas do currículo. Esse componente articula manifestações culturais em tempos e espaços diversos, incluindo o entorno artístico do/a estudante e as produções artísticas e culturais que lhe são contemporâneas (Brasil, 2017, p. 116-117).

Acredito que o importante seja validar o teatro enquanto experiência e vivência no ambiente escolar, a partir dos jogos teatrais, potentes atividades sociais que, durante o processo de ensino-aprendizagem se fazem presentes na construção do conhecimento. A experiência adquirida nos jogos a partir das vivências teatrais é um potente alargador de possibilidades, pois a experiência ocorrida durante e depois das vivências é fruto de aprendizagem que perpetuará por longo tempo na vida dos envolvidos.

É possível perceber que o desenvolvimento integral do que se espera acontecer com os estudantes é premissa de vários estudos sobre a intrínseca relação entre educação e experiência (Dewey, [1938]1971) e sobre educação e vivência (Vigotski, [1930]2018). A discussão, nesta seção, busca compreender como a experiência e a vivência se complementam e se solidificam. É importante compreender a importância de cada um desses momentos de experiência e vivência no ensino-aprendizagem com jogos. Essa importância se dá porque o objetivo das atividades teatrais no ambiente escolar não está centrado na aquisição de técnicas, mas na oportunidade de criar possibilidades para ampliar conhecimentos estéticos, sociais, afetivos e culturais, a partir das experiências e das vivências.

Dessa forma, o teatro, na escola, assume uma função social que permeia a ludicidade presente nas atividades desenvolvidas com os jogos teatrais. O jogo teatral propicia muitas possibilidades lúdicas que reverberam em questões sociais, políticas e psicológicas, a depender da proposta de cada jogo. Isso porque cada jogo tem essa natureza de viver o outro, construir novas possibilidades e angariar ações nas vivências teatrais a partir das experiências adquiridas no jogo ou fora dele.

O estudante jogador se coloca em situação de aprendizagem toda vez que uma nova questão surge à sua frente e que algo precisa ser resolvido. O ambiente consolida a resolução de problemas e essa ação não está condicionada a ter ou não talento, mas oportuniza pensar nas probabilidades criadas em situação de jogo, sem necessariamente estar na realidade com o problema em questão, como reforça Spolin ([1963]2008, p. 3):

Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar. “Talento” ou “falta de Talento” tem muito pouco a ver com isso. Devemos reconsiderar o que significa “talento”. É muito possível que o chamado comportamento talentoso seja simplesmente uma maior capacidade individual para experienciar. Deste ponto de vista, é no aumento da capacidade individual para experienciar que a infinita possibilidade de uma personalidade pode ser evocada.

Os estudantes se sentem motivados a participar para resolver os problemas que aparecem durante o jogo, e cada um de seu jeito vivencia a situação, sem se preocupar com vencedores ou vencidos. No jogo não é necessário ter talento, mas ter disposição para jogar. É, ademais, uma forma com que estudantes/jogadores podem desenvolver a aprendizagem teatral, de maneira individual ou coletiva, sem que haja algum tipo de autoritarismo na relação. Ser chefe, ou ser o empregado, ser o mandante ou ser o mandado, não são sinônimos de quem joga mais ou menos, mas uma possibilidade de vivência que trará uma experiência significativa,

como nos diz Dewey ([1934]2010, p. 83-84): “[a] experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade”.

Constatai que não é uma tarefa fácil seguir os caminhos da experiência na escola, pois essa prática muitas vezes é vista como uma aula de improviso sem fins educativos e limitadores de aprendizagem, sem a possibilidade de adquirir conhecimento através de atividades pautadas na experiência, como já nos adverte o autor pragmático: “à ideia de que uma teoria coerente de experiência, capaz de dar direção positiva à seleção e organização de métodos e materiais apropriados à educação, é exigida pela tentativa de dar nova direção ao trabalho das escolas. O processo é lento e árduo” (Dewey, [1934]2010, p. 20). Essa vertente não se estabeleceu plenamente nas escolas, pois se espera que o caminho da educação seja curto e rápido.

Considerando que o novo caminho intelectual a se seguir pauta-se na experiência, pode exigir esforços gigantescos e a quebra de antigos hábitos. É possível que haja muitos professores resistentes a aceitar esse novo modelo de ensinar os estudantes a partir das experiências e vivências. Esse fato não acontece com a prática dos arte-educadores, uma vez que eles não se conformam com o tradicional. De acordo com Dewey ([1934]2010), posso afirmar que a educação, a partir da experiência, “[e]stá em harmonia com os princípios do crescimento, e é algo natural, enquanto a organização tradicional há muito de artificial na seleção e arranjo das matérias, e toda a artificialidade leva a complexidades desnecessárias” (Dewey, [1934]2010, p. 19).

Nessa perspectiva, quanto mais se compreender de que maneira a experiência se estabelece na educação, mais proveitosa será a experiência educativa nos espaços de aprendizagem. Posso dizer então que “[q]uanto mais definitiva, e sinceramente se sustenta que a educação é desenvolvimento dentro, por e para experiência, tanto mais importante se faz a necessidade de clara concepção do que seja experiência” (Dewey, [1934]2010, p. 17). Isso torna possível adquirir o devido conhecimento do que seja experiência e de que forma se pode utilizá-la no ambiente escolar, sem prejuízos à aprendizagem.

Mesmo as escolas que não têm atividades lúdicas, pautadas na aprendizagem pela experiência, também têm contato com essas práticas educativas, pois a experiência é o estado de experienciar algo que acontece conosco e à nossa volta, com nossos pares, querendo ou não. A questão é se essas experiências não são refletidas nem têm conexão com os envolvidos, uma vez que “[a] qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores” (Dewey, [1934]2010, p. 16).

O autor reflete sobre esses dois aspectos de experiências que constitui a relação que será estabelecida entre o estudante e o professor. Se, por um lado, a experiência pode agradar ou até mesmo desagradar ao estudante, como um jogo em que ele não aceita as regras, por exemplo; por outro lado, ele adquire experiências que vão advir desse momento experienciado por ele. Se, no caso, for uma vivência negativa, que gera uma insatisfação aos estudantes jogadores, será um problema a ser resolvido. Dessa forma, o importante é programar as vivências com os estudantes na escola para que gerem boas experiências, que sejam agradáveis.

O próprio Dewey ([1934]2010, p. 14) explica, em seu livro, que nem toda experiência é significativa, inclusive, afirma que “[e]xperiência e educação não são termos que se equivalem. Algumas experiências são deseducativas”. Para o autor, muitas vezes uma experiência que ocorre na escola pode causar situações nem positivas nem significativas, porque não se estabelecem enquanto aprendizagem. Trata-se de fatos que poderão até mesmo restringir os estudantes a aprenderem sobre determinado assunto, impedindo-os de experienciarem momentos educativos. Dessa forma, “as experiências podem ser tão desconexas e desligadas umas das outras que, embora agradáveis e mesmo excitantes em si mesmas, não se articulam cumulativamente” (Dewey, [1934]2010, p. 14). Enfim, posso refletir que nem toda experiência é educativa.

6.5 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS SOBRE AS ABORDAGENS METODOLÓGICAS

Com o objetivo de organizar os dados, criei um questionário com 13 questões, que foram divididas em três categorias. A primeira é a apresentação dos entrevistados (referente à sua formação acadêmica); a segunda, um tópico referente ao contato de professores com os estudantes com e sem TDAH; e a terceira, a relação entre as atividades trabalhadas no período da pesquisa com teatro e os estudantes com e sem TDAH.

O questionário foi organizado via formulário online e enviado aos professores por WhatsApp, para que pudesse recolher os dados e fazer a caracterização das respostas, que ora se aproximam, ora divergem. No próximo tópico, analisei as respostas sem identificar os professores que se dispuseram a participar da pesquisa, contribuindo com suas impressões de como as atividades com os jogos teatrais dialogam com o conhecimento deles sobre o teatro com estudantes com TDAH, na escola Municipal Coronel José Viana Alves.

Recebi um total de 20 respostas das questões realizadas no formulário, entre elas, as dos dez professores dos oito componentes curriculares (Arte, Ciências, Educação Física, Geografia,

História, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática), seis estagiários do Pibid/Teatro-UFG, dois cuidadores e dois coordenadores pedagógicos.

O questionário foi dividido em três blocos, sendo o primeiro sobre os estudantes com TDAH. Uma das primeiras questões foi saber se eles possuem alguma formação em Educação Inclusiva: apenas 20% dos entrevistados têm alguma formação específica em cursos e oficinas de qualificação em inclusão. Nesse caso, deduzo que essas pessoas sem formação sejam, em sua maioria, os estagiários ou professores que acabaram de ser contratados, uma vez que nós, professores da rede municipal da educação, fizemos um curso sobre o TEA, intitulado “Transtorno do Espectro Autista – conhecer, planejar e incluir”, em 2023, ofertado pela SME de Goiânia. Dessa forma, todos tiveram a oportunidade de realizar um formação em educação inclusiva, mas não necessariamente em TDAH.

As 13 questões feitas aos professores surgem como um possibilidade de compreender melhor como as aulas de teatro foram percebidas no desenvolvimento dos estudantes em diferentes aspectos, sejam sociais, cognitivos e afetivos. Nesse sentido, observei que as respostas podem ser agrupadas em dois grandes grupos: os que conseguem perceber o trabalho do teatro como um potencializador da aprendizagem, imaginação e desenvolvimento socioafetivo dos estudantes, com e sem TDAH; e aqueles que não conseguem perceber esse desenvolvimento. Os professores que não se apropriam da compreensão sobre o teatro, principalmente sobre as abordagens metodológicas dos jogos teatrais, nem as utilizam em sala de aula, costumam criar uma barreira entre sua prática docente e o desenvolvimento dessa prática no contexto escolar. O teatro, com jogos teatrais, não é um método utilizado em outras aulas na escola municipal Coronel José Viana Alves.

A maioria dos entrevistados não têm formação em inclusão nem em teatro, mesmo assim trabalham com estudantes com NEE e com TDAH. Outro fato relevante é que os professores da rede municipal de Goiânia não tiveram, em suas escolas, professores de Teatro, mas professores com formação em Artes Visuais. Isso ocorre visto que a rede municipal de Goiânia possui apenas 10 professores concursados; destes, apenas quatro estão atuando na escola. Nesses últimos anos, alguns estão de licença por interesse particular, outros desenvolvem funções administrativas na SME de Goiânia.

Na primeira quinzena do ano letivo, todos os professores recebem a lista com o nome dos estudantes com NEE. Esse procedimento é muito importante para que se possa traçar as metodologias a serem desenvolvidas com os estudantes da Escola Municipal Coronel José Viana. Contudo, é preciso saber que, para além dos estudantes com laudo neuropsicológico, diagnosticados com TDAH, também é preciso focar naqueles estudantes com características

pertinentes ao TDAH, ainda sem uma conclusão sobre suas condições neurobiológicas, atendidos por profissionais da saúde, principalmente estudantes que não foram alfabetizados e apresentam dificuldade de aprendizagem.

Nesse ponto, a maioria dos professores consegue perceber e identificar quais estudantes têm suspeita de TDAH (sem laudo) na escola. Nesse item pedi aos professores que descrevessem como eles conseguem identificar um estudante com esse transtorno, sem laudo, e, entre as respostas, obtive diversas propositivas apresentadas ao longo desta seção.

Embora os professores não tenham uma formação específica em educação inclusiva, as respostas sobre como identificar os adolescentes seguem um parâmetro que trabalha com a semelhança de comportamentos percebidos nos estudantes que têm laudo. Mesmo que se tenha consciência de que a comparação não é um meio mais assertivo a ser seguido, essa atitude é inevitável entre os profissionais da educação, pois, “com base no comportamento daqueles que já possuem laudo” (Entrevista, 2024), que acabam por fazer algumas comparações. Isso porque o comportamento dos estudantes que têm laudo se assemelha ao daqueles que não têm laudos, realizando-se uma prospecção.

Grande parte dos estudantes descobrem que possuem algum déficit de aprendizagem na própria escola, quando os professores começam a observar que, entre eles, alguns não conseguem se apropriar do conhecimento apresentado e discutido com seus pares. Nesse momento, a partir dos exercícios, atividades avaliativas e até mesmo lúdicas, é possível perceber que alguns apresentam uma dificuldade significativa; e, então, são encaminhados à coordenação para contatar a família e dar encaminhamento às investigações sobre os reais motivos que levam os estudantes a não conseguirem desenvolver determinadas aprendizagens.

Os estudantes que permanecem na escola desde a educação infantil até os anos finais (6º ao 9º ano), totalizando uns oito ou nove anos, que começam a fazer o processo de investigação, com uma equipe multidisciplinar do AEE, sobre quais os motivos que não conseguem aprender a ler e escrever, por exemplo, apresentam geralmente dificuldades que se assemelham a outros que também não leem e não escrevem. Quando os laudos ficam prontos e são entregues à escola, percebe-se que são laudos semelhantes aos de outros que já possuem laudos, que podem ser dislexia, discalculia, TDAH e TEA, por exemplo. Em geral, são pessoas com dificuldade em aprender e processar as informações recebidas.

Essa constatação não significa dizer que uma regra de comportamento serve para todos os estudantes, mas certas características podem indicar que diferentes estudantes podem ter deficiências semelhantes. Contudo, essas deduções não são geralmente as que devem ser seguidas, afinal, cada caso é um caso e o nível de complexidade de cada um é imensurável.

Saber como cada professor percebe os estudantes é muito importante, porque mostra como cada profissional da educação os vê, com formações diferentes, que eles não são iguais e têm suas particularidades.

A maioria dos entrevistados afirmou que são “estudantes que não consegue (*sic*) acompanhar as atividades no tempo certo como os outros” (Entrevista, 2024), pois esse fato é muito característico dos estudantes com TDAH. Afinal, eles apresentam uma imensa dificuldade em se manter em estado de concentração nas atividades que não são de seu interesse. Ficar andando pela sala, mexendo as mãos, as pernas, batendo o lápis na mesa e não ouvindo os comandos dados pelos professores durante as aulas são algumas das atitudes comuns aos estudantes com TDAH.

Contudo, ser agitado e irrequieto não é uma regra geral a todos os estudantes com TDAH, pois há estudantes que são calmos e às vezes até mesmo retraídos, pois também envolve vários fatores, interligados a essa fase transitória entre a infância e a adolescência. Detecto que os mais jovens são comumente mais agitados, já os adolescentes costumam ser reservados, como a vergonha de não conseguir responder a alguma questão, ou medo da exposição excessiva com as perguntas que podem surgir durante as aulas e que eles ainda não se sentem aptos a responder. Nessa fase, os estudantes apresentam falta de concentração, pois “com frequência não conseguem prestar atenção a detalhes. Têm dificuldade para concentrar a atenção no trabalho e nas brincadeiras. Não parecem ouvir quando se fala com elas diretamente. Com frequência não seguem instruções e não concluem tarefas” (Entrevista, 2024),

Alguns profissionais da educação que responderam ao questionário, e que conseguem perceber quem são os estudantes com TDAH, não estão apenas centrados em fazer comparações com outros estudantes, mas também em trazer aspectos relacionados ao contato com outras pessoas, diagnosticadas com esse transtorno. Dessa forma, mesmo aqueles profissionais que não têm nenhuma formação em educação inclusiva conhecem alguma pessoa com diagnóstico de TDAH, o que amplia o leque de possibilidades para reconhecimento desses déficits. Entre esses depoimentos há os que identificam os estudantes com o transtorno: “é possível identificar as características do TDAH através da observação do comportamento do estudante, de como ele realiza (ou não) suas atividades” (Entrevista, 2024), porque “se mantêm desatento durante o momento em que os objetos de estudo estão sendo discutidos, entre outros aspectos” (Entrevista, 2024).

A maioria dos profissionais da educação sugerem que desatenção e agitação são um ponto marcante na identificação de quem tem ou não TDAH nas salas de aula, mas esses não são os únicos fatores percebidos e verdadeiramente exclusivos de quem tem o transtorno. Em

uma atividade que não desperta o interesse, o que pode ocorrer por vários motivos – porque são cansativos, repetitivos ou não se aplicam à nossa realidade –, é muito provável que também nos desinteressemos, mesmo sem diagnóstico.

Dessa forma, interesse e desinteresse não são características exclusivas de quem tem TDAH, mas caso essas características tragam prejuízos significantes à vida do indivíduo, as questões relacionadas à atenção precisam ser investigadas pelos profissionais habilitados. Assim, esse estudante receberá um diagnóstico que possa diminuir seu prejuízo no desempenho escolar e em outros fatores que comprometam sua vida cotidiana, a exemplo da forma como desenvolverá seu trabalho na vida adulta.

Veja que, nesses casos, os achismos são muitas vezes uma linha de pensamento que mais prejudica do que auxilia os estudantes, levando a conclusões sem nenhuma evidência científica, apenas forjando um entendimento que, por não ser o verdadeiro motivo, atrapalha um encaminhamento mais eficaz desses jovens estudantes, que clamam por um atendimento apropriado à sua condição. Outro ponto apontado nos questionários é a falta de foco, como se vê nessa resposta, na qual o professor afirma: “É um aluno que não consegue se concentrar direito e não tem foco, geralmente esses estudantes são muito agitados, começam as tarefas e não terminam” (Entrevista, 2024).

Isso tampouco é verdade: o estudante, ou a pessoa com TDAH, tem foco centrado em sua própria fonte de interesse. De forma geral, o ponto de interesse não dialoga com o que está sendo ofertado ao estudante, e é evidente que eles vão ficar agitados e procurar outras distrações que, na maioria das vezes, não compactuam com o foco da aula em questão.

Sobre a inclusão, posso categorizá-la em dois grupos: os que têm conhecimentos e formação e aqueles que não têm essa formação; e aqui não vou emitir valores e julgamentos sobre ter ou não formação, apenas apresentar os dados de que, do total de entrevistados, apenas 20% têm alguma formação em cursos e oficinas de qualificação em inclusão, como se mostra na resposta do entrevistado: “Embora eu não tenha uma formação voltada para a Educação Inclusiva, há um interesse pessoal sobre o assunto, devido ao fato de ter sido diagnosticada com o transtorno depois de adulta (TDAH prioritariamente desatenta)” (Entrevista, 2024). Nesse caso, há professores diagnosticados na fase adulta com TDAH e essa situação legitima a compreensão das questões referentes a este estudo, o que de certa forma contribui com o entendimento desse transtorno, já que: “Deste modo, a busca pelo tema se tornou importante até mesmo pela esfera do autoconhecimento” (Entrevista, 2024).

Barkley ([2013]2021) já sinaliza, em seus estudos, o prejuízo que acarreta a vida dos adultos com TDAH, mas que viveram a infância e a adolescência sem saber desse diagnóstico.

Esse prejuízo acontecia porque não conseguiam terminar o que começavam, viviam distraídos, e se sentindo culpados por não entenderem o porquê de seu próprio comportamento. Além disso, pessoas com TDAH são incompreendidas pelas pessoas sem TDAH, as quais abrangem também as que lhes são mais próximas, como seus pares, pais e professores. Sobre as funções ocupacionais dos adultos com TDAH, “são marcadas por problemas importantes no que se refere à capacidade de trabalhar independentemente de supervisão, de cumprir prazos e até rotinas de trabalho, de persistir e ser produtivo na conclusão das tarefas designadas” (Barkley, [2013]2021, p. 201). Essa questão vai para além de executar a atividade propriamente dita, mas implica outras questões, como “interagir de maneira cordial com colegas de trabalho” (Barkley, [2013]2021, p. 201).

Se essa situação acontece com os adultos, que já têm uma maturidade intelectual, o que será das crianças que estão em formação, e com os adolescentes que sofrem com um turbilhão de hormônios. Alguns quesitos, contudo, são semelhantes, pois, assim como “as crianças, os adultos com TDAH têm consideráveis problemas de desatenção, pouca capacidade de inibir ações, dificuldade em resistir e dispersões, escasso controle emocional, e quase sempre pouca autorregulação ou autodisciplina” (Barkley, [2013]2021, p. 201). Costumam procrastinar na entrega de demandas dentro dos prazos, realizar as leituras necessárias, fazer passeios ou seguir combinados com roteiros pré-determinados. Esses sem dúvida são alguns dos prejuízos percebidos na vida adulta de uma pessoa com TDAH.

Embora os adultos não demonstrem uma hiperatividade física, como correr, mexer partes do corpo e pular, ela está presente no excesso de pensamentos que tumultuam a mente. Esse comportamento gera um efeito rebote de procrastinação, em que o adulto, desencorajado, começa e não termina uma tarefa, protela até o último momento possível a entrega do que lhe tinha sido requisitado.

Esse comportamento procrastinador leva a pessoa com TDAH a ficar frustrada. Ela muitas vezes se sente culpada por não entender o porquê de não conseguir terminar o que começa. Em casa podem ser as atividades, como arrumar o quarto, organizar os brinquedos, terminar de assistir a um filme; na escola, não terminar de copiar o texto, não terminar de responder as atividades ou não concluir a leitura de um texto. Na vida adulta, isso fica mais impactante, porque, quando se trabalha para alguma empresa pública ou privada, metas precisam ser cumpridas. Não concluir tarefas impacta negativamente a vida de adolescentes e adultos na vida do trabalho.

Segundo Barkley ([2013]2021, p. 201), “o efeito que o transtorno passa a ter na gestão de responsabilidades diárias e com as exigências da vida é algo que exerce mais impacto do

que a natureza subjacente do transtorno em si”. Um estudante tem suas responsabilidades com o estudo, com a gestão do seu tempo, mas ainda não assumiu a responsabilidade de um adulto, com o trabalho e com a família. Nem por isso é menos preocupante ou menos complexo nessa fase, pois também acarretam prejuízos significantes. Dessa forma, “[as] consequências dos sintomas de TDAH na vida adulta são as mais difundidas e mais graves, mas isso porque aumentam os tipos, a diversidade e a importância dos grandes domínios de responsabilidade que os adultos precisam enfrentar” (Barkley, [2013]2021, p. 201).

Nesse contexto, tratar o TDAH, na infância ou na adolescência, com tratamentos medicamentosos ou terapias neuropsicológicas, um ou outro, ou a combinação dos dois, é extremamente importante para que essas pessoas possam ter vidas saudáveis e sem prejuízos intelectuais, sociais e físicos, que reverberarão por várias fases da vida. Essas situações podem causar danos irreparáveis, como separações, alcoolismo, demissões, acidentes automobilísticos, entre outros casos tão agravantes quanto esses.

Um grupo de professores aponta algumas ações que lhes permitem pensar que, por meio do “comportamento às vezes sem concentração e apático, às vezes muito ativo, mas sem relação com o processo de aprendizagem” (Entrevista, 2024), são reações de pessoas com TDAH. No entanto, como eles se comportam diante das situações no ambiente escolar nem sempre sugere ter ou não o déficit de aprendizagem. Durante a entrevista, os professores, mesmo que apontem pistas, têm plena consciência de que não se pode, em hipótese alguma, diagnosticar, mesmo que as evidências sejam muitas. Desse modo, afirmam que, “[c]ontudo, nem todo comportamento atípico significa um diagnóstico, mesmo porque não somos capacitados para ‘fechar um laudo’” (Entrevista, 2024). Advertem que “o vivenciar da escola permite desenvolvermos uma observação que pode sim influenciar nos futuros direcionamentos para aquele estudante sem laudo” (Entrevista, 2024).

Em nossos planejamentos e conversas, os assuntos sobre os estudantes com dificuldade de aprendizagem são abordados, de maneira que trocamos ideias, sugestões, traçamos metas capazes de realizar metas pedagógicas que auxiliem no direcionamento da condução a ser tomada com os estudantes com NEE. Isso porque, “[l]evando em consideração a forma de agir, é possível imaginar os que têm a suspeita, pelo comportamento, pela dificuldade em concentração e desatenção. Seu comportamento durante as aulas” (Entrevista, 2024); até mesmo “[a]través da convivência com o estudante e observando seu foco com relação as atividades propostas e com as falas dos professores” (Entrevista, 2024). Dessa forma, um profissional auxilia o outro na compreensão sobre os estudantes com NEE, sejam eles TEA,

TDAH, TOD, sejam outros déficits de aprendizagem que, por sua vez, venham a impedir esse estudante de progredir em seus conhecimentos.

As formas como os professores compreendem essa questão de aprendizagem com os estudantes com TDAH diferem, pois, embora sejamos professores, temos formações diferentes, seja na área de humanas, seja na área das exatas. Por isso nosso lugar de fala se diferencia, mesmo que estejamos todos na mesma escola, com os mesmos estudantes. Nossas percepções são diferentes, o que é enriquecedor, porque podemos ampliar o leque de observações, conduzindo a novas perspectivas, sem rotular os estudantes a uma única e exclusiva forma de aprender.

No segundo bloco de perguntas, expus sobre como o teatro na Escola Municipal Coronel José Viana Alves contribuiu com o desenvolvimento em relação aos seguintes tópicos: sociabilidade, comportamento, interação, autoconhecimento, controle de ansiedade, autorregulação e entendimento do outro. Nesse tópico, todos os professores entrevistados são formados em outras áreas, mas há um grupo de seis estagiários da UFG que estão fazendo um curso de licenciatura em teatro e puderam também expressar suas impressões sobre o processo de ensino e aprendizagem do teatro no contexto escolar. Portanto, categorizei essa pergunta em dois grupos: os que não são formados em teatro; e os que estão em formação teatral no curso de licenciatura em teatro, mesmo que ainda no primeiro semestre, durante o ano de 2024.

Para minha surpresa, as respostas foram bastante positivas e deram um ânimo ao desenvolvimento de novas frentes de trabalho e novos projetos de teatro, que estou preparando para serem executados nos próximos anos. Parte dos professores considera que trabalhar com a linguagem teatral é “Excelente. O teatro é de grande importância para o desenvolvimento e socialização dos estudantes” (Entrevista, 2024), já que, para os entrevistados, “por meio da arte, os estudantes aprendem sobre sociabilidade, conseguem perder a timidez e ainda se expressar com mais clareza, melhorando a comunicação verbal e a corporal” (Entrevista, 2024).

Os entrevistados pensam no teatro como um potencializador de experiências e de vivências, capazes de suprir algumas necessidades que, de forma geral, são requisitadas aos estudantes, independentemente de estarem diretamente relacionadas com uma cena ou não, por exemplo, quando eles percebem que “[o] teatro traz as concepções do lúdico, o senso estético, a interdisciplinaridade, a consciência de si e do mundo, o senso crítico, a desenvoltura, a melhora na socialização, integração e inclusão dos estudantes” (Entrevista, 2024). Eles também percebem outras possibilidades de trabalho com o teatro: “[a]lém de ser possível abordar conceitos históricos por meio das Artes Cênicas” (Entrevista, 2024).

Há, ainda, entrevistados que não conseguem articular um discurso sobre o teatro na escola e sugerem que essa relação entre teatro e educação é “[i]ndefinível. Nunca trabalhei teatro com alunos” (Entrevista, 2024). Isso porque esses profissionais não se sentem aptos a descreverem certas percepções, ou porque ainda estão há pouco tempo na Escola Municipal Coronel José Viana Alves, onde a pesquisa aconteceu, ou porque ainda não conseguem notar uma mudança satisfatória, já que, “[e]m geral, não faz[em] parte do repertório cultural dos estudantes e eles mantêm com o teatro uma relação ambígua, de curiosidade e de apatia (como, aliás, com vários elementos da cultura formal ocidental)” (Entrevista, 2024).

Alguns professores pensam que “a importância do teatro na escola é porque ele serve como uma forma de expressão dos alunos, uma forma que eles possam se sentir bem em fazer o que eles querem sem julgamentos” (Entrevista, 2024). Ainda que seja “importante estes alunos terem essa experiência dentro do ambiente escolar, pois muitos estudantes às vezes não têm tempo ou financeiro para custear uma aula de teatro” (Entrevista, 2024). Muitos estudantes da periferia dos grandes centros, no caso, em Goiânia, não têm oportunidade de irem e muito menos de fazerem aulas de teatro, por diversos motivos, que vão do financeiro ao deslocamento, pois os cursos, em sua maioria, estão concentrados nas regiões mais centralizadas da cidade.

É extremamente importante que os estudantes tenham contato com teatro na escola ou em centros culturais para que possam “[d]esenvolver habilidades distintas desses alunos! Interatividade e socialização, ajudando a perder a timidez. É importante para valorização de atividades lúdicas, que contribuem para o aprendizado dos alunos” (Entrevista, 2024). A maioria dos entrevistados percebe uma relação positiva entre os estudantes e o teatro, pois, para eles, os projetos com teatro na escola “[o]portuniza[m] o estudante a desenvolver novas habilidades, e ter acesso a arte e cultura, desenvolvimento das oralidade, da percepção cognitiva e socialização entre iguais” (Entrevista, 2024).

Essas respostas são muito importantes para esta pesquisa, a qual não busca trazer somente a percepção da pesquisadora, mas também a do grupo pesquisado. Além disso reflete a maneira, direta ou indiretamente, que eles participam desse movimento com o teatro na escola, por meio das abordagens metodológicas com os jogos teatrais, uma vez que eles consideram que essa ação é “[d]e muitíssima importância! Falo pela minha aluna que ama teatro e todas as atividades teatrais! É o momento preferido dela na escola. Permite apresentar outras formas de expressão e relação com os colegas. Interação” (Entrevista, 2024).

Cada um dos entrevistados trouxe uma faceta do que eles pensam sobre a presença do teatro na escola, com os jogos teatrais, as apresentações, as performances, a construção de

textos e outras diversas habilidades desenvolvidas por eles: “[e]les ficam mais abertos a outras possibilidades da linguagem teatral. Também estimula a sociabilidade com os colegas e os fazem ter contato com coisas que nem sabiam que gostavam. Ainda mais, descobrem novas habilidades” (Entrevista, 2024).

A escola em 2024, é composta por 12 turmas, e eu atuo agora em nove turmas, fechando uma carga horária de 18 aulas semanais. Muitas vezes não entrar em todas as turmas causava uma questão que gira em torno de que forma o teatro pode chegar aos estudantes a partir dos jogos teatrais. Essa questão é resolvida quando aqueles que não podem ou não querem participar da construção das cenas são chamados para assistir aos espetáculos apresentados pelos estudantes atores, uma vez que “[p]ara quem assiste, com certeza há uma formação de plateia, e um melhor entendimento do outro, a partir do que assistem e posteriormente, o que fazem. Pois quanto mais assistem, mais sentem vontade de fazer” (Entrevista, 2024). Essa questão ficou bem perceptível quando alguns estudantes que na hora não quiseram apresentar, depois se interessaram e me procuraram para que pudessem participar das próximas encenações dos projetos desenvolvidos na escola.

Há um grupo bem significativo de estudantes nas turmas, que sempre estão dispostos a criar cenas e improvisações que surgem durante as aulas com os jogos teatrais e se seguem até chegar as apresentações. Esse trabalho com teatro vai para além do fazer teatro, ele cria um ambiente de “[s]ociabilidade: ao participarem de atividades teatrais em grupo, os estudantes aprendem a trabalhar em equipe, a respeitar opiniões diferentes e a valorizar a contribuição de cada membro do grupo” (Entrevista, 2024), e de “[c]omportamento: a participação em Teatro ajuda os estudantes a desenvolverem a comunicação, expressão emocional e controle emocional” (Entrevista, 2024).

Os entrevistados falaram sobre diversos aspectos do desenvolvimento humano, perceptíveis aos estudantes que trabalham com o teatro, como a “[i]nteração: ao representarem personagens e se envolverem em jogos de improvisação, os alunos praticam habilidades de comunicação não verbal, linguagem corporal e escuta ativa, melhorando sua capacidade de se relacionar efetivamente com os outros” (Entrevista, 2024).

Trabalhar teatro com os estudantes a partir dos jogos teatrais é uma forma potente de desenvolver habilidades como o autoconhecimento, o controle da ansiedade, a interação, a sociabilidade, a autorregulação e outras habilidades que contribuem para o crescimento dos estudantes com e sem TDAH. Sobre o “[a]utoconhecimento: os estudantes têm a oportunidade de refletir sobre suas próprias experiências, valores e identidades, aumentando sua consciência de si mesmos e de suas habilidades” (Entrevista, 2024). Quando um estudante se propõe a fazer

outro personagem que não seja ele, é bem provável que comece a pensar sobre como agiria em determinada situação, oportunizando seu autoconhecer, bem como conhecer e respeitar as formas diferentes de ser e viver de si e do outro.

No que tange ao “[c]ontrolar de ansiedade: ao praticarem técnicas de respiração, relaxamento e concentração, os alunos aprendem a controlar suas emoções e a lidar com situações desafiadoras de forma mais calma e confiante” (Entrevista, 2024). A adolescência é um fértil período de transição entre a vida infantil e a vida adulta, uma época de muita tensão, em que as pessoas precisam tomar diversas decisões, nem sempre amparadas pela proteção dos pais ou responsáveis. Eles precisam assumir algumas obrigações, escolher caminhos, amigos e situações a seguir; e, quando não conseguem administrar essas situações, se veem acometidos por crises de ansiedade, cada vez mais comuns nos jovens adolescentes em fase escolar. Por diversas vezes, têm crises e se sentem incomodados por não saberem como resolver essas questões que aparecem frequentemente na escola e em outros ambientes de tensão.

Ao buscar resolver essas situações de ansiedade, algumas atitudes precisam ser tomadas, e o teatro pode ser esse lugar que propiciará a “[a]utorregulação: os estudantes aprendem a gerenciar seu tempo, energia e recursos de forma eficaz, estabelecendo metas pessoais e monitorando seu próprio progresso ao longo do tempo” (Entrevista, 2024). Dessa maneira, fazer teatro na escola não está somente ligado à estreita relação entre o ator e o atuar, mas à imensa gama de possibilidades que surgem dessa relação. O teatro não está a serviço do desenvolvimento do outro; é, sim, um propulsor no desenvolvimento de diversas habilidades inerentes a essas categorias teatrais, como o jogo teatral, que é o foco desta pesquisa desenvolvida com os adolescentes da Escola Municipal Coronel José Viana Alves.

Para além de controlar a ansiedade ou se autorregular, é preciso que esses estudantes possam se conhecer e conhecer o outro: “[e]ntendimento do outro: ao interpretarem personagens com diferentes histórias de vida, emoções e perspectivas, os estudantes desenvolvem empatia e compreensão em relação aos outros” (Entrevista, 2024). Dessa forma, não é porque eu não vivo nessa situação que eu não posso compreender quem vive, e essa compreensão é muito pertinente à aquisição de resiliência, de empatia e respeito às diferenças, evitando *bullying* e outras formas de preconceitos e/ou fobias. Todo esse movimento acontece, segundo os entrevistados, porque “os trabalhos nas aulas de teatro contribuem para uma maior integração desses alunos com os outros colegas, assim como se mostram uma ótima metodologia para trabalhar as diferentes habilidades dos alunos que possuem TDAH” (Entrevista, 2024).

Considerando que o teatro pode contribuir com os estudantes com TDAH, ele também pode ir além, “os ajudando assim neste autorreconhecimento e melhor panejamento de emoções durante momentos diversos na escola” (Entrevista, 2024). Evidentemente, as atividades de teatro são genuinamente sociais e exercitam habilidades sociais entre seus pares. Essa condição está intrínseca à relação entre atores de uma companhia, mas também é perceptível com estudantes, uma vez que “[a]s atividades que o Teatro propõe, principalmente quando se trata de jogos teatrais, muito da interação e trabalho em equipe, e no contexto de escola, ajuda muito na maior interação entre todos os colegas para com a turma como um todo” (Entrevista, 2024), além de, gradualmente, “reduzi[r] a timidez e estimula[r] novas amizades” (Entrevista, 2024).

O teatro não está centrado em uma única habilidade, mas em possibilitar, a partir dos jogos teatrais, diversas outras possibilidades, como conseguir trabalhar “melhor a gestão da energia dos alunos, pois com os jogos certos, os alunos conseguem melhorar e gastar a energia que levam para a sala de aula, diminuindo ansiedade e a agitação deles e assim contribuindo para uma melhor turma em todos os sentidos” (Entrevista, 2024).

Os adolescentes, quando têm uma situação-problema para resolver, costumam ficar muito ansiosos, o que acaba bloqueando o seu desempenho nas atividades escolares. Logo, trabalhar um jogo teatral, em que ele possa gastar energia, é uma forma de equilibrar suas energias, além de conseguir ouvir e falar o que sente naquele momento da avaliação dos exercícios: “com os jogos teatrais percebemos nos alunos um desenvolvimento de confiança” (Entrevista, 2024).

A confiança em falar o que pensa sem ser julgado é, na adolescência, uma situação desafiadora. Os estudantes, na maioria das vezes, não querem expor suas opiniões para não serem julgados, o que não acontece no jogo teatral, pois, no momento da avaliação da improvisação teatral, cada um tem sua fala respeitada, “o que proporcionou uma melhora na socialização e na disponibilidade de cada um para cumprimento das atividades, com cuidado e sensibilidade das aulas” (Entrevista, 2024). Conforme o tempo passava, os estudantes iam amadurecendo suas concepções e agora a “sala se tornava um local seguro para dizer e colocar para fora o que sentiam, e a maioria se sentia confiante em dizer o que sentiam e em expor suas opiniões” (Entrevista, 2024), não havia mais medo de expor suas ideias. Claro que não foi uma ação rápida, levou algum tempo para que essa confiança se desenvolvesse, mas nem todos conseguiram desenvolver essa habilidade ao mesmo tempo, alguns ainda estão nesse processo, que é lento e demorado.

O último bloco de perguntas é a relação entre o teatro, o TDAH e a educação, além de pensar sobre a importância de os estudantes com esse transtorno trabalharem com teatro

e quais as habilidades foram desenvolvidas pelos estudantes. Essa última seção pode ser categorizada em um único bloco de respostas, um grupo que unanimemente reconhece a importância do teatro no chão da escola, ao trabalhar com estudantes com TDAH, mesmo para aqueles que não conseguem se apropriar dessas temáticas sobre os conceitos que dialogam com o teatro e, no caso mais específico, as abordagens metodológicas com os jogos teatrais. A maioria das respostas traz uma grande positividade para essas questões, quando afirmam que o teatro “[d]esenvolve várias habilidades nos alunos: perder a inibição, falar em público, se apaixonar pela arte. Desenvolve habilidades de expressão, atuação e principalmente interação uns com os outros.” (Entrevista, 2024).

O teatro, e suas múltiplas facetas, é percebido nas respostas dos entrevistados que acompanharam esses quatro anos de pesquisa no chão da escola e apresentam, em suas falas, questões que compõem um grupo de habilidades que podem ser desenvolvidas nos jogos teatrais, como ir “[a]lém de promover a sociabilidade, ajudar a vencer a timidez e propiciar a melhora da comunicação verbal e corporal” (Entrevista, 2024). É relevante esse reconhecimento de professores que, embora não sejam da área de teatro, acompanham os estudantes durante todos os anos letivos. Esses professores afirmam que “o teatro na escola auxilia no aumento da autoestima, o que vai acontecendo à medida que a criança se conhece e sabe se expressar” (Entrevista, 2024).

Sobre a relação dos estudantes com TDAH e o teatro, os professores percebem que, quando os adolescentes trabalham com teatro, sabem “apreciar seus pontos positivos e têm consciência dos aspectos em que precisam melhorar. Todas essas são competências socioemocionais importantes para a vida pessoal e profissional das pessoas” (Entrevista, 2024).

Os estudantes conseguem se organizar em outros espaços, utilizando a criatividade, a disciplina e a autoconfiança, já que “passam a se expor mais sem receio, a direcionar melhor a criatividade, a comunicar e socializar melhor” (Entrevista, 2024). Verifiquei que, nestes anos de pesquisa, alguns estudantes que trabalharam com essa linguagem artística seguem fazendo teatro em outros lugares, como a professora que relata que, nas redes sociais, acompanha a trajetória de ex-alunos: “[i]dentifiquei que ex-estudantes que fizeram parte do grupo de teatro continuam participando de ações teatrais, ora criando conteúdo para as redes sociais, encenações, danças, com muito talento e criatividade.” (Entrevista, 2024).

Esse movimento de fazer teatro na escola é uma potente forma de os estudantes ampliarem seus repertórios artísticos dentro e fora da escola, pois “[c]ontribui para socialização, empatia, reflexão dos temas abordados. Percebi que, depois de alguns

trabalhos, os alunos tiveram mais interesse em se expressar artisticamente e de ter interesse em buscar um curso de teatro fora da escola” (Entrevista, 2024).

Muitos professores, mesmo que não tenham formação em teatro, valorizam a “[p]articipação e envolvimento dos alunos. Atividade lúdica, auxiliando no desenvolvimento educacional. Contribuem no sentido da interação entre os pares e na integração com os conhecimentos dos conteúdos teóricos” (Entrevista, 2024). Isso porque o teatro perpassa todas as áreas do conhecimento, todos podem fazer teatro, não precisa ter uma habilidade específica. Deve-se oportunizar, aos estudantes, novas formas de dialogar com o conhecimento e o teatro pode ser uma possibilidade, além de outras formas artísticas, como “cantar, dançar, tocar instrumento, permite que eles experimentem outras formas do desenvolvimento” (Entrevista, 2024).

Muitos professores entendem que a Arte e, no caso, o Teatro, quando trabalhado na escola, é um procedimento metodológico extremamente importante a todos os estudantes, principalmente porque “[o] estudante com TDAH, nem sempre vai se desenvolver com os mesmos recursos que os estudantes típicos, a Arte oportuniza a eles um ambiente de desenvolvimento para além dos conteúdos e das disciplinas” (Entrevista, 2024).

Mediar a aprendizagem com estudantes com TDAH é uma tarefa desafiadora, com salas lotadas e sem recursos pedagógicos diferenciados, por isso a importância de se trabalhar com um procedimento metodológico presente no próprio corpo do estudante, como os jogos teatrais, uma vez que eles “[e]stimula[m] a cognição e a percepção pelo trabalho artístico e desenvolve[m] a oralidade e o pensamento artístico” (Entrevista, 2024), além de contribuir “na socialização com os outros estudantes e muitos acabam que descobre através do teatro algo que gostam muito e têm bastante habilidade” (Entrevista, 2024).

Os estudantes com TDAH às vezes se sentem desassistidos no ambiente escolar, porque trazem muitas dificuldades de concentração e, por isso, outras habilidades são despercebidas. Quando chegam ao teatro, percebem que esse procedimento metodológico, com os jogos teatrais, “[p]roporciona outras formas de expressão, desenvolvimento, reconhecerem a si e o outro, a pluralidade, como também possibilita a criatividade e a imaginação” (Entrevista, 2024). Dessa maneira, “[a]través da participação em atividades teatrais, os alunos desenvolvem habilidades de comunicação, expressão emocional, trabalho em equipe e autoconfiança, ao mesmo tempo em que exploram sua criatividade” (Entrevista, 2024), assim como “fortalecem sua empatia e ampliam sua compreensão do mundo ao seu redor” (Entrevista, 2024).

Perceber o quanto as atividades teatrais feitas na escola são percebidas positivamente pelos entrevistados, sem formação em teatro, é um alento, pois a pesquisa deixa de ser um trabalho solitário e ganha parceiros que solidificam este estudo. Dessa forma, compartilho que “[o] desenvolvimento dos estudantes em relação à criatividade, oratória, trabalho em grupo, criação artística e senso de pertencimento são características agora presente nos estudantes pós aula de teatro” (Entrevista, 2024).

No começo da pesquisa, os estudantes com TDAH, com diagnósticos, foram convidados a participar das aulas de teatro e das apresentações organizadas ao longo da pesquisa. Houve várias fases, algumas bem produtivas e outras de extrema dificuldade, em que os estudantes se sentiam tímidos, envergonhados em expressar o que pensavam. Alguns deles pensavam em desistir de fazer teatro na escola; já os professores que acompanharam os estudantes dizem: “Eu vi o crescimento dos alunos a partir das aulas, seja com eles menos tímidos para falar com o professor, mais interesse nos projetos da escola, como apresentações e eventos e, também, na própria matéria de arte em si” (Entrevista, 2024).

Às vezes penso que uma atividade teatral no contexto escolar passa despercebida por estudantes e professores, mas, com os relatos dos professores, no questionário, é possível perceber que todas as ações realizadas neste período da pesquisa foram e são significativas. Um dos relatos é referente a uma apresentação que aconteceu em 2023: “retomo uma apresentação teatral chamada *Laços de Girassol* ocorrida em dezembro de 2023 na quadra da escola. A peça abordou de modo muito sensível e delicado a beleza que existe na diversidade e na neurodiversidade” (Entrevista, 2024).

A apresentação do espetáculo *Laços de Girassol* foi marcante, pois teve o envolvimento de todos os estudantes com e sem NEE, que participaram e foram valorizados pelo potencial de cada um. Nesse dia, “[t]odos os estudantes com necessidades especiais participaram, falaram, cantaram, dançaram conforme as suas especificidades e talentos” (Entrevista, 2024). Os relatos dos professores são importantes, assim como têm sido todos os momentos em que busquei organizar a escrita sobre essa relação dos estudantes com e sem TDAH e o teatro: “Como espectadora, fiquei encantada e emocionada ao perceber o envolvimento dos estudantes e como a participação deles no grupo de teatro contribuiu para grandes avanços em suas condições” (Entrevista, 2024).

Os estudantes “[f]icam animados com o ambiente escolar, melhoram a autoestima. Percebo que eles saem desses projetos transformados por que foram ouvidos e se expressaram da maneira como queriam” (Entrevista, 2024), bem como “[s]e sentem valorizados e fazem parte do todo. Evolução na interação entre educandos e professores.

Esses alunos passaram a ter mais foco nas aulas e a participarem mais, fazendo perguntas!” (Entrevista, 2024).

Não tive nenhum relato de pontos negativos nas entrevistas feitas com os professores sobre a relação do teatro com os estudantes com TDAH. Trouxe, aqui, a maioria das vinte respostas dadas pelos profissionais da educação, como pôde ser visto durante esta seção: “Ficaram mais participativos e mais sociáveis. Sim eles melhoram a timidez e a desenvoltura nas aulas. Os alunos participantes demonstram mais desenvoltura comunicativa e melhora na socialização com os pares” (Entrevista, 2024).

Fazer teatro possibilitou que os estudantes pudessem se sentir “à vontade com o público e nisso acabam criando uma socialização maior com os colegas. Percebo que o teatro auxiliou nas interações, principalmente para alguns estudantes que tinham dificuldades em falar em público” (Entrevista, 2024). Com o teatro na escola foi possível perceber que “[e]les começaram a gostar muito mais do fazer teatral. É a coisa que observo com mais veemência. De certa forma, também ficaram mais disciplinados” (Entrevista, 2024).

Nesse último bloco de perguntas entre o teatro, o TDAH e a educação, é importante saber se os profissionais da educação perceberam mudanças (afetivas, cognitivas ou sociais), depois que os estudantes começaram a participar das aulas de teatro com os jogos teatrais e com as apresentações dos espetáculos dos estudantes na escola. Dessa maneira, “[p]articipar de projetos de teatro desenvolvidos em escolas pode gerar mudanças notáveis nos estudantes, tanto em nível pessoal quanto acadêmico” (Entrevista, 2024). Os professores também notaram que fazer teatro na escola pode ir além dos muros da escola e, “ao longo do processo, muitos alunos desenvolvem maior autoconfiança, habilidades de comunicação aprimoradas e uma maior disposição para trabalhar em equipe” (Entrevista, 2024). É significativo saber que, “[a]lém disso, o teatro proporciona um espaço seguro para explorar emoções, promovendo um melhor entendimento de si mesmos e dos outros” (Entrevista, 2024).

Nas respostas dos profissionais da educação, notei que sim o teatro desenvolve diversos aspectos importantes ao desenvolvimento dos estudantes, como sociabilidade, comunicação, afetividade e cognição, o que melhora significativamente o comportamento dos estudantes com TDAH. Isso pode ser visto nas falas dos pesquisados que afirmam ser possível que “o trabalho de teatro desenvolvido na escola seja responsável por uma grande mudança no comportamento dos alunos como pessoas parte de um grupo” (Entrevista, 2024), uma vez que “as interações entre os colegas, o trabalho em grupo e as estratégias para

resolução de conflitos são traços agora percebidos nos estudantes que anteriormente a isso não eram tão visíveis” (Entrevista, 2024).

Trabalhar com teatro na escola mobilizou diversas pessoas que se dispuseram a fazer parte do processo: confecção de cenários, maquiagem, criação de adereços, pesquisa da trilha sonora. Cada um dos envolvidos compôs uma parte dos processos, respeitando os desejos e as habilidades. Os professores também tiveram essa percepção, pois perceberam “que todos eles são estudantes muito distintos entre eles, o que em um contexto cotidiano da escola, seria difícil vê-los trabalharem em equipe e se ajudando, porém com a introdução do teatro, isso acaba por não ser um problema” (Entrevista, 2024).

Respeitando as diferenças entre os estudantes, o teatro é uma atividade social que pode ser desenvolvida entre os pares de forma a respeitar cada uma das individualidades, “pois o convívio entre eles se torna mais leve, o que facilita uma melhor expressão de sentimentos e muitas das vezes ajudam na sua criatividade em seu senso crítico apresentado por eles em debates e discussões na sala de aula” (Entrevista, 2024).

Dessa maneira, um Programa de Desenvolvimento Individual (PDI) com base na análise desse questionário foi proposto para dar continuidade às atividades com teatro na escola municipal Coronel José Viana Alves nos próximos anos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar compreender como os estudos dos jogos teatrais podem potencializar as experiências sociais e afetivas dos estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), tracei um caminho de intensa pesquisa em livros, sites, artigos e revistas, que apresentassem essa relação dentro do espaço escolar público. Esse processo revelou a riqueza do teatro como uma abordagem pedagógica e prática capaz de estimular habilidades interpessoais e oferecer um espaço seguro para a expressão emocional, social e afetiva, especialmente relevante para crianças e adolescentes que enfrentam os desafios do TDAH.

Apresentei os autores que tratam sobre as características e as manifestações das crianças/adolescentes com TDAH, fundamentais para compreender como esse transtorno impacta o comportamento, a atenção e as relações interpessoais dos estudantes. Utilizei-me da teoria do pesquisador Russell Barkley, que contribuiu significativamente ao descrever o funcionamento cognitivo e emocional desses estudantes com TDAH, além de trazer algumas reflexões sobre a educação inclusiva e o desenvolvimento do neurodesenvolvimento.

A pesquisa apresenta os princípios metodológicos da prática de desenvolvimento dos jogos simbólicos, suas possíveis construções educativas e como eles podem auxiliar no desenvolvimento do representar/apresentar em ação ao representar/apresentar em pensamento e vice-versa, a partir do desenvolvimento das percepções intuitivas.

Apresentei os estudos do jogo teatral no contexto escolar, tal como estabelecido pela diretora e autora norte-americana Viola Spolin. A relação entre as crianças com TDAH e os jogos teatrais foi sendo criada ao longo da escrita como material novo e potente de encorajamento para novas frentes de significação das abordagens metodológicas dos jogos teatrais que foram se estabelecendo durante os caminhos da pesquisa. Essa pesquisa destaca o potencial de intervenções criativas com os jogos teatrais a fim de promover engajamento, regulação emocional e interação social. A base teórica de Viola Spolin sustenta a proposta de utilizar o teatro como uma abordagem metodológica educativa inclusiva e transformadora.

Também trouxe uma importante discussão sobre a criatividade imaginativa na adolescência, em que analisei as possíveis relações entre criatividade e imaginação, utilizando os conceitos desenvolvidos por Jean Piaget e Lev Vigotski. A intenção foi explorar como esses teóricos abordam o papel da imaginação criativa no desenvolvimento cognitivo e social dos adolescentes, enfatizando a interação entre fatores internos e externos no processo de construção do pensamento criativo. Essa reflexão aprofundou a compreensão sobre a relevância

da imaginação como motor para a criatividade durante essa fase crucial da vida, que é a adolescência – uma fase pouco explorada.

A compreensão sobre a relação entre a função simbólica e o jogo teatral que emerge como um elemento essencial na experiência educacional, transformando-se em um objeto de conhecimento e vivência, teve um papel fundamental durante toda a pesquisa. Por meio dessa abordagem teatral foi possível explorar a imaginação, a criatividade e a interpretação simbólica – aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes. A pesquisa demonstra que os jogos teatrais não apenas enriquecem o aprendizado, mas também oferecem aos estudantes com TDAH um meio eficaz de conectar-se consigo mesmos e com os outros, promovendo uma educação mais inclusiva e significativa.

Durante esse processo, investiguei como a prática dos jogos teatrais, fundamentada nas metodologias propostas por Viola Spolin, pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo e emocional de indivíduos com TDAH. A análise parte de um enfoque teórico e prático, considerando as múltiplas camadas desse procedimento metodológico, como a improvisação e a interação em grupo, que promove atenção, concentração e expressão criativa. Dessa forma, o estudo evidencia os benefícios dos jogos teatrais na mediação de desafios relacionados ao TDAH.

Justifico esta pesquisa considerando alguns aspectos pertinentes ao estudo do jogo, tanto teatral quanto simbólico, no contexto escolar. Enquanto função simbólica, foi possível perceber que o jogo permite aos estudantes vivenciarem situações que estimulam a criatividade e a imaginação, criando representações que conectam o mundo real e o imaginário. Essa vivência, ao envolver uma interação lúdica com elementos simbólicos, favorece a construção de significados e possibilita a expressão de emoções e pensamentos, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

Além disso, o jogo simbólico no espaço escolar contribui para a aprendizagem de forma intuitiva, oferecendo um ambiente onde o ausente pode ser trazido ao presente pela [re]apresentação. Essa prática não apenas amplia a compreensão dos estudantes sobre si mesmos e o mundo ao seu redor, mas também fomenta habilidades como a empatia, a resolução de problemas e o pensamento crítico. Assim, o jogo se torna uma metodologia educativa essencial, conectando aspectos cognitivos, sociais e emocionais no processo de ensino-aprendizagem.

Tenho consciência de que a questão que se abre sobre a importância de compreender a relação dos estudantes com TDAH e os jogos teatrais no ambiente escolar público ainda está longe de ser fechada, mas a discussão que apresentei nesta tese ganha proporções importantes

em relação aos aspectos da neurodiversidade, como também abre diversas possibilidades de análise e entendimento que venham a somar nas discussões sobre esse amplo tema.

A criação de atividade diagnóstica elaborada durante a pesquisa se fez importante para que as crianças/adolescentes pudessem receber os primeiros suportes sociais e afetivos pelos professores dentro da própria escola onde estudam para depois serem encaminhados aos órgãos competentes. Dessa forma, poderão ser atendidos por uma equipe de auxiliares de atividades educativas (AEE) na sala de recursos multifuncionais (SEM).

Importante observar que um dos grandes desafios desta pesquisa esteve em torno da criação de propostas metodológicas possíveis de serem realizadas durante o ano letivo, com as culminâncias, as sequências didáticas, as habilidades e as competências a serem atingidas em cada corte temporal (bimestre) propostas pelo DCGO – Ampliado. Além disso, o caminho entre os “sinais” emitidos pelos estudantes durante as atividades teatrais e o encaminhamento das crianças/adolescentes com TDAH no espaço escolar, na rede municipal de ensino de Goiânia, também apresentou seus desafios; mas o jogo teatral não é um método terapêutico, mas apresenta, enquanto abordagem metodológica, com muita veemência, as relações sociais e afetivas dos estudantes/jogadores. Isso impulsiona as vivências e intensifica a experiência prática coletiva dos jogadores, o que pode vir a auxiliar no desenvolvimento das crianças e adolescentes que apresentam algum comprometimento cognitivo na sua capacidade simbólica, como já disse Ingrid Koudela (2021).

Ao pensar o teatro na educação e suas perspectivas na prática pedagógica, nesta relação arte/vida, explorei as possibilidades do teatro como abordagem metodológica de ensino, destacando sua relevância nos processos pedagógicos. A pesquisa realizada com estudantes da Escola Municipal Coronel José Viana Alves revela como as abordagens teatrais podem enriquecer a experiência educacional, promovendo a criatividade, a expressão emocional, a colaboração e a vivência social. Durante as aulas de teatro, os estudantes participaram ativamente de atividades que estimulavam não apenas habilidades artísticas, mas também sociais e cognitivas, reforçando o papel do teatro como um elemento transformador na educação.

Apresentei os jogos teatrais como poderosa abordagem metodológica, capaz de proporcionar novos diálogos entre o fazer e o fruir nas aulas de teatro, na escola, com os estudantes do ensino fundamental 2 – anos finais (6º ao 9º ano). Iniciei esta pesquisa com as crianças/adolescentes dos 6º anos em 2021. Ela foi se desenvolvendo até 2024 por meio do jogo teatral, do jogo simbólico, do teatro de formas animadas e da criação de uma literatura dramaturgica, de textos autorais, produzida pelos próprios estudantes.

Em 2023 todos os conhecimentos sobre os jogos teatrais, inclusão e o TDAH repercutiram num espetáculo teatral, chamado *Laços de Girassol*, realizado com o envolvimento e afetiva participação de todos os estudantes da escola, sendo esse um ponto alto dessa prática pedagógica desenvolvida em conjunto por estudantes com e sem Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). O processo criativo colaborativo não apenas resultou em uma apresentação artística significativa, como também evidenciou os benefícios da arte/teatro em atividades que dialogassem com inclusão e com a diversidade no contexto escolar. Por meio do teatro, os participantes vivenciaram a construção de vínculos, a valorização das diferenças e o fortalecimento da autoestima, mostrando como a arte pode ser um poderoso aliado na construção de uma educação mais humana e integrada na potencialização do ser humano e em seu preparo para estar no mundo.

Esta foi uma árdua pesquisa, mas com certeza pertinente e necessária para esclarecer as dúvidas que ainda rondam as práticas pedagógicas dos arte-educadores de teatro que utilizam as abordagens metodológicas dos jogos teatrais no ambiente escolar público com crianças TDAH. A pesquisa se justifica e se faz rica devido às inúmeras reflexões de autores das mais diversas vertentes, sejam eles educadores, filósofos, psicólogos, teatrólogos, historiadores e antropólogos, neuropediatras, pedagogos apresentados. Intento, portanto, pensar em um procedimento metodológico de jogos teatrais que contribuam com estudantes para que possam ter uma melhor qualidade de vida e de aprendizagem, almejando um menor prejuízo afetivo, intelectual e social, ampliando suas experiências de vida, em nível concreto e simbólico.

Os jogos teatrais são procedimentos metodológicos com intensa complexidade filosófica, capazes de abarcar a diversidade percebida na escola. Esse método pode impulsionar outros pesquisadores interdisciplinarmente para que a educação e a saúde pública possam promover um bem-estar social e afetivo de crianças e adolescentes neurodivergentes que estejam encontrando alguma dificuldade no processo de neurodesenvolvimento. Os jogos teatrais oferecem um campo fértil para a construção de relações entre estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e o ambiente escolar, pois estimulam a interação social, o foco e a criatividade. Por meio dessas atividades, cria-se um espaço seguro e acolhedor para que esses estudantes possam se expressar livremente, explorando suas emoções e desenvolvendo habilidades comunicativas. As dinâmicas dos jogos teatrais permitem que as dificuldades relacionadas à atenção e à hiperatividade sejam abordadas de forma lúdica, favorecendo a integração e a inclusão escolar.

Além disso, os jogos teatrais têm o potencial de fortalecer os caminhos para o desenvolvimento social e afetivo dentro da escola, promovendo um senso de pertencimento e

colaboração entre os estudantes. Ao participar dessas atividades, os estudantes com TDAH encontram oportunidades para trabalhar em grupo, conhecer o outro e outras formas de resposta aos desafios das situações cotidianas, compreender as regras e praticar empatia, elementos fundamentais para o convívio em sociedade. A interação com colegas em um contexto artístico possibilita a construção de relações positivas e enriquecedoras, que impactam não apenas o ambiente escolar, mas também a vida cotidiana dos envolvidos, ou seja, um aprender fazendo.

É pertinente e urgente que pesquisadores se atentem a essa demanda, que é importante e significativa, pois é preciso pensar e estruturar a introdução de jogos teatrais no ambiente escolar, como possibilidade de uma prática sistematizada do ensino de teatro para estudantes neurodiversos. Ademais, é preciso traçar caminhos importantes para que todos, sem discriminação, possam jogar. Todas as pessoas podem jogar o jogo teatral e, assim, compartilhar essa prática em sala de aula, bem como proporcionar que todos os estudantes neurodivergentes sejam acolhidos e sejam protagonistas de suas próprias histórias.

É fundamental que pesquisadores voltem seu olhar para a inserção de práticas pedagógicas inclusivas no ambiente escolar, sobretudo no que se refere ao ensino de teatro para estudantes neurodivergentes. Nesse contexto, a utilização de jogos teatrais se apresenta como uma abordagem rica e significativa, capaz de promover o desenvolvimento criativo, cognitivo e socioemocional desses estudantes. Além de facilitar a expressão individual e coletiva, essa prática contribui para a construção de um espaço educativo mais acolhedor e acessível, respeitando as necessidades e singularidades de cada aluno.

A urgência desse tema reside na carência de metodologias sistematizadas que integrem as especificidades dos estudantes neurodivergentes à prática teatral no ambiente escolar. Pensar, estruturar e implementar jogos teatrais como parte do currículo escolar, como prática coletiva, pode não apenas ampliar o repertório artístico dos estudantes, mas também fortalecer sua autoestima, comunicação e interação social. Assim, essa proposta transcende a esfera artística, consolidando-se como uma estratégia inclusiva e transformadora fundamental para a educação contemporânea.

Afinal como já disse Piaget em 1962: “Vygotsky [...] não nega, como algum de meus críticos franceses fazem, que uma certa dose de autismo é normal para todas as pessoas”⁷⁵.

⁷⁵ Frase completa: *On the first point, Vygotsky, who is a specialist on schizophrenia, does not deny, as some of my French critics do, that a certain amount of autism is normal for all people.* p. 244. PIAGET, J. *Commentary on*

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Maria. **Teatro de formas animadas: máscaras, bonecos e objetos**. São Paulo, EDUSP, 1993.

AMARAL, Ana Maria. **Ator e seus duplos: máscaras, bonecos, objetos**. 2. ed. São Paulo, SP: Senac, 2004.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2023.

ARIÉS, Phillipe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro, RJ: LTC, [1960]1981.

BARKLEY, Russell A. **TDHA: Transtorno do déficit de atenção com Hiperatividade**. 1. ed. Tradução de Luis Reyes Gil. Belo Horizonte: Autêntica, [2013] 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 jan. 2023.

BRASIL. **Cronograma de implementação do Novo Ensino Médio é suspenso**. 9 abr. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/obrasilvoltou/cuidado/cronograma-de-implementacao-do-novo-ensino-medio-e-suspenso>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. Lei. 14.945/2024 de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.945-de-31-de-julho-de-2024-575696390>
Acesso em: 24 dez. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>. Acesso em: 2 jan. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/obrasilvoltou/cuidado/cronograma-de-implementacao-do-novo-ensino-medio-e-suspenso>. Acesso em: 10 nov. 2024.

Vygotsky's criticisms of Language and Thought of the Child and Judgement and Reasoning in the child. In New Ideas in Psychology 18 (2000) 241-259. Translated by Leslie Smith.

BRASIL. **Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 24 set. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 14.254, de 30 de novembro de 2021.** Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm. Acesso em: 30 abr. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 14.624, de 17 de julho de 2023.** Altera a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para instituir o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis para a identificação de pessoas com deficiências ocultas. Brasília, DF: Presidência da República, [2023b]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114624.htm. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 7 de abril de 1998.** Institui as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: Presidência da República, [1998]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. 652p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, abr. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. **Portaria n.º 627, de 4 de abril de 2023.** Suspende os prazos em curso da Portaria MEC n.º 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2023a]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de-2023-475187235>. Acesso em: 10 nov. 2024.

CAFEZEIRO, Edwaldo; GADELHA, Carmem. **História do teatro brasileiro: um percurso de Anchieta a Nelson Rodrigues**. Rio de Janeiro, RJ: Editora UFRJ: EDUERJ: Funarte, 1996.

CAMARGO, Robson Corrêa de. Neva Leona Boyd e os jogos teatrais: polifonias do teatro improvisacional de Viola Spolin. **Revista Fênix**, [s.l.], ano VII, v. 7, n.º 3, set./out./nov./dez. 2010a. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/279>
Acesso em: 20 set. 2024.

CAMARGO, Robson Corrêa de. **Performances culturais: um conceito interdisciplinar e uma metodologia de análise**. Goiânia/GO, 2013. Disponível em:
<https://www.circonteudo.com/milton-singer-e-as-performances-culturais-um-conceito-interdisciplinar-e-uma-metodologia-de-analise/>. Acesso em: 12 set. 2023.

CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues; TEIXEIRA, Maria Cistina Triquero Veloz; AFONSO JÚNIOR, Armando dos Santos. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade na clínica, na escola e na família**. São Paulo: Hogrefe, 2022.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. Tradução de Guido de Almeida. São Paulo: Summus, [1957]1987.

DAWSEY, John. Victor Turner e a antropologia da experiência. **Cadernos de Campo: Revista do Departamento de Pós-graduação em Antropologia**, [s.l.], n. 13, p. 161-176, 2005.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 2. ed. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, [1938]1971.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, [1934]2010.

ECONOEDUC. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em:
<http://econoeduc.com.br/2016/07/base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Ludmila de Almeida; ALMEIDA, Ronaldo de Sousa. A interdisciplinaridade como integração do conhecimento: superando a fragmentação do saber. **Percursos Acadêmicos**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, jul./dez. 2017. Disponível em:
<http://periodicos.pucminas.br/index.php/percursoacademico/article/view/16757> Acesso em: 31 dez. 2024.

GOIÁS. Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DCGO – Ampliado) – anos finais: Goiânia: Consed: Undime, 2020. Disponível em <https://goias.gov.br/wp-content/uploads/sites/40/files/AlfaMais/DCGO-DocumentoCurricular/DocCurGoiAsAmpliadovolIII.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2023.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Base nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [s.l.], n. 2, 2015.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. O jogo como elemento da cultura. 5. ed. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo, SP: Perspectiva, [1938]2007.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e estados do Brasil**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

ICLE, Gilberto. Para apresentar a performance à educação. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 11-22, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15861/9473>. Acesso em: 26 ago. 2023.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino de teatro**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, [2001]2012.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, [1984]2002.

KOUDELA, Ingrid Dormien; SANTANA, Arão Paranaguá de. Abordagens metodológicas do teatro na educação. *In*: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, XV, 2005, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Funarte, nov. 2004. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Arte/artigos/metodo_teatro.pdf. Acesso em: 14 mar. 2023.

KOUDELA, Ingrid Dormien; SANTANA, Arão Paranaguá de. Abordagens metodológicas do teatro na educação. **Ciências Humanas em Revista**, São Luís, v. 3, n. 2, p. 145-154, dezembro 2005.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht**: um jogo de aprendizagem. São Paulo: Perspectiva, [1991]2007.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Texto e jogo**. São Paulo: Perspectiva, [1996]2008.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Apresentação do dossiê jogos teatrais no Brasil: 30 anos. **Revista Fênix**, [s.l.], ano VII, v. 7, n.º 1, jan.-abr. 2010.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Nós Ainda Brincamos Como Vocês Brincavam? **Revista Cena**, Porto Alegre, n. 34, p. 83-103, maio/ago. 2021. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/cena>>

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MEAD, George Herbert. **Mente, self e sociedade**. Tradução de Maria Silvia Mourão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

MONTEIRO, Aline Folly Faria. **Artes integradas: a Arte na construção do conhecimento**. 2022. 287 f. Tese (Doutorado em Performances Culturais) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

MOSTAÇO, Edélcio. **Teatro e política: Arena, Oficina e Opinião**. São Paulo, SP: Proposta, 1982.

OBSERVATÓRIO DA IMPLEMENTAÇÃO da BNCC e do Novo Ensino Médio. **O processo de elaboração da BNCC**. 4 dez. 2020. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/o-processo-de-elaboracao-da-bncc/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

OLIVEIRA, Vera Barros de. **O símbolo e o brinquedo: a representação da vida**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

OUTEIRAL, José O. **Adolescer: estudos psicanalíticos revisados sobre adolescência**. Rio de Janeiro, RJ: Revinter, 2003.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. 3. ed. Tradução de Jacob Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo, SP: Perspectiva, [1996]2011.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança**. 2. ed. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Difel, [1968]1973.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho – figura e representação**. 3. ed. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, [1945]1978.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 9. ed. Tradução de Ivete Braga. Rio de Janeiro, RJ: José Olympio, [1971]1988.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, [1969]1988.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 16. ed. Tradução de Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1964]1989.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. 2. ed. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, [1937]1996.

PIAGET, Jean. **Pedagogia**. Tradução de Joana Chaves. São Paulo, SP: Horizontes Pedagógicos/Instituto Piaget, [1954]1998.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? **Revista GEARTE**, [s.l.], v. 5, n. 2, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/83234>. Acesso em: 14 abr. 2024.

PNE EM MOVIMENTO. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

PUPO, Maria Lúcia de S. Barros. O lúdico e a construção do sentido. **Sala Preta – Revista de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da USP**, São Paulo, ano I, n.º 1, jun. 2001. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57023>. Acesso em: 12 abr. 2021.

RAMALDES, Karine. Ensino da Arte: qual ensino queremos? **Revista Educação, Artes e Inclusão**, [s.l.], v. 13, n.º 2, p. 73-91, 2017.

REVISTA ARCO. Em uma sociedade neoliberal, a educação está a serviço do mercado. **Revista Arco – Jornalismo Científico e Cultural**, 6 abr. 2022. Disponível em: <https://www.ufsm.br/midias/arco/sociedade-neoliberal-educacao-servico-mercado>. Acesso em: 10 nov. 2024.

ROHDE, Luís Augusto. Avaliando o TDAH ao longo da vida. *In: ROHDE, Luís Augusto et al. (orgs.). Guia para a compreensão do manejo do TDAH da World Federation of ADHA*. Porto Alegre: Arned, 2019. p. 44-66

SANTANA, Thiago de Lemos. **Outros lugares de onde se vê: acessibilidade comunicacional em espetáculos cênicos em Goiânia**. 2023. 216 f. Dissertação (Mestrado em Artes da Cena) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

SARAIVA, Kandy Sgarbi de Almeida; OLIVEIRA, Rogério Carlos Gastaldo de. **Saraiva jovem: dicionário da Língua Portuguesa ilustrado**. São Paulo, SP: Saraiva, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n.º 24, p. 7-16, jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 13 abr. 2024.

SCHECHNER, Richard. O que é performance? *In: SCHECHNER, Richard. Performance Studies: An Introduction*. 2nd ed. New York & London: Routledge, 2006. p. 28-51.

SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo de Andrade. O que pode a performance na educação. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 23-35, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13502>. Acesso em: 25 set. 2024.

SCHECHNER, Richard. **Performance e antropologia**. Organizado por Zeca Ligiério. Tradução de Ausonia Bernardes Monteiro. São Paulo, SP: Mauad, 2012.

SME – Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. **Proposta político-pedagógica de educação inclusiva da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia**. Goiânia, GO: SME: DIRPED: Gerinc, 2020.

SME – Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. **Manual das ações inclusivas da Rede Municipal de Educação de Goiânia**. 2022. Goiânia, GO: SME: Dirped: Gerinc, 2022.

SME – Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. **Diretrizes das Ações Inclusivas da Rede Municipal de Educação de Goiânia, 2024**. Organizado por Lianna Maria Peixoto Gusmão e Ana Carolina Cardoso Soares. Goiânia, GO: SME: Dirped: Gerinc, 2024.

SPOLIN, Viola. **Improvisation for Theater**. 3. ed. Chicago: Northwestern University Press, [1963]1999.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 5. ed. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo, SP: Perspectiva, [1963]2008.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**. 2. ed. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo, SP: Perspectiva, [1986]2010.

SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. 2. ed. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo, SP: Perspectiva, [1985]2010.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo, SP: Perspectiva, [1975] 2012.

TANCREDE, Onira de Ávila Pinheiro. **Jogos teatrais, pensamento simbólico e conhecimento intuitivo: diálogos entre Viola Spolin e Jean Piaget**. 2017. 146 f. Dissertação (Mestrado em Performances Culturais) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

TANCREDE, Onira de Ávila Pinheiro. Jogos teatrais e literatura dramática: uma experiência ludo pedagógica no espaço escolar. **Revista Pedagógica GEFOPI**, edição 43, ano 10, n.º 3, jul./set. 2022.

TURNER, Victor. **From ritual to Theatre**. New York: PAJ Publications, 1982.

TURNER, Victor. **Do ritual ao teatro: a seriedade humana de brincar**. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ, [1982] 2015.

VIEIRA, Karine Ramaldes. **A solução de problemas como potência prática na performance dos jogos teatrais: de John Dewey à Viola Spolin**. 2020. 214 f. Tese (Doutorado em Performances Culturais) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1988.

VIGOTSKI, Lev Semnionovitch. **Imaginação e criação na infância**. 4. reimpr. Ensaio psicológico. Tradução e revisão de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo, SP: Expressão Popular, [1930]2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski**. Tradução e revisão de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo, SP: Expressão Popular, [1935]2021.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 4. ed. Tradução de Esméria Rovai. São Paulo, SP: Pioneira, [1992]1996.

ZANELLA, Katerine; ZANELLA, José Luiz. A defesa do ensino e aprendizagem de Arte para a formação Omnilateral: crítica a BNCC e aos objetivos de aprendizagem. **Revista HISTEDBR On-line**, [s.l.], v. 23, p. e023024-e023024, 2023.

Referências consultadas

ABDA – Associação Brasileira do Déficit de Atenção. **Revista: Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)**. p. 4. Disponível em: <http://www.tdah.org.br/>. Acesso em: 13 set. 2023.

ABREU, Luís Alberto de. Processo colaborativo: relato e reflexão sobre uma experiência de criação. **Cadernos da Escola Livre de Teatro**, Santo André, v. 1, 2003.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Debate transmitido pela rádio de Hessen, em 14 abr. 1968. 3. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, [1968]2000.

ADORNO, Theodor W. **Palavras e sinais: modelos críticos**. 2. ed. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis, RJ: Vozes, [1969]1995.

ADORNO, Theodor W. Sociologia. Teses sobre sociologia da arte. *In*: COHN, Gabriel (org.). **Theodor W. Adorno**. 54. ed. São Paulo, SP: Ática, [1972]1994. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

ALCÂNTARA, Leide Rosane. Pedagogia do teatro: Uma experiência de ensino-aprendizagem na sala de aula. **Revista Nupeart**, [s.l.], v. 17, n.º 1, p. 74-85, 2017.

ALCANTARA, Luz Marina de. **Ciranda na arte, construindo performances, afetos e liminaridades**. Experiências arte/educativas na rede pública do Estado de Goiás (2009-2016). 2020. 237 f. Tese (Doutorado em Performances Culturais) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

AMORA, Antônio Soares. **Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa**. 19. ed. São Paulo: Saraiva, [1997]2013.

ANDRADE, Thiago Girardi de. **Imaginação na adolescência: refletindo sobre a produção em pesquisas e suas contribuições à compreensão do desenvolvimento**. Campinas: PUC-Campinas, 2022.

ANJOS, Ricardo Eleutério. **Aportes teóricos da psicologia histórico-cultural à educação escolar de adolescentes**. 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/download/60656653/artigo_simposio_3_671_ricardo.eleuterio_hotmail.com20190920-49809-69sqzd.pdf. Acesso em: 2 dez. 2023.

ANJOS, Ricardo Eleutério. **O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar: aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista

(Unesp), Araraquara, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/4373b14c-0051-46e7-8f6e-dac90c0c5515>. Acesso em: 2 dez. 2023.

ANTUNES, Kátiuscia C. Vargas. Exclusão e inclusão: dois lados da mesma moeda. **Faces de Clio – Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História**, [s.l.], v. 2, n.º 3, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.ufjf.br/facesdeclio/files/2014/09/3.Artigo-D2.Katiuscia.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2023.

ANPEd – Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 2, p. 85-92, 1996. Disponível em:

http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE02/RBDE02_09_ESPACO_ABERTO_-_PARECER_ANPED.pdf. Acesso em: 17 fev. 2023.

ARAÚJO, Antônio. **A encenação no coletivo**: desterritorializações da função do diretor no processo colaborativo. 2008. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; Nascimento, Carolina Pichetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, n.º 2, p. 414-427, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000200012>

AZANHA, José Mário Pires. Parâmetros Curriculares Nacionais e a autonomia da escola- **International Studies on Law and Education**, [s.l.], v. 3, p. 23-32, 2001. Disponível em: http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/PDF_SWF/65.pdf. Acesso em: 17 fev. 2023.

BACICH, Lilian; MORAN José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARBOSA, Ana Mae. **A figura no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, [1991] 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **A importância do Ensino das Artes na Escola**. Entrevista com Ana Mae Barbosa, revista *Época*. Texto de Beatriz Morrone e edição de Flávia Yuri Oshima. 16 de maio de 2016. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002791326.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2023.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino da Arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o Ensino de Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, [2001] 2011.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

BARBOSA, Ana Mae. Ingrid Koudela: professora, pesquisadora e colega muito colaboradora. *In: SILVA, Igor de Almeida. Ingrid Dormien Koudela: o teatro como alegoria*. Recife: Sesc Pernambuco, 2018.

BARBOSA, Eveline Tonelotto. Os “donos da imaginação”: a contação e produção de histórias promovendo o interesse e a participação de adolescentes em atividades escolares. 2017. Tese (Doutor em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/15746>. Acesso em: 24 jun. 2023.

BARBOSA, Ivone Garcia. **Psicologia sócio-histórico-dialética e Pedagogia sócio-histórico-dialética**: contribuições para repensar as teorias pedagógicas e suas concepções de consciência. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1991. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Dissert_-_Ivone_Garcia_Barbosa.pdf. Acesso em: 13 nov. 2024.

BARBOSA, Ivone Garcia; TEIXEIRA, Ricardo Antônio Gonçalves; BARBOZA, Adriana. A criança com deficiência vai à educação infantil: contribuições para uma educação brasileira democrática. **Revista Humanidades e Inovação**, [s.l.], v. 8, n.º 43, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5885>. Acesso em: 2 fev. 2024.

BAUMAN, Richard. Poética e performance como perspectivas críticas sobre a linguagem e a vida social. Tradução de V. Z. Cardoso. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 8, n.º 1,2, p. 185-229, 2006.

BARKLEY, Russell A. **Attention Deficit Hyperactivity Disorder**. 2nd ed. New York: The Guilford Press, 1998.

BARKLEY, Russell A. (org.). **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**: manual para diagnóstico e tratamento. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARROS, Edlúcia Robelia Oliveira de; CAMARGO, Robson Corrêa de; ROSA, Michel Mauch. Vigotski e o teatro: descobertas, relações e revelações. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n.º 2, p. 229-240, 2011.

BENJAMIN, Walter. Brinquedo e brincadeira. Observações sobre uma obra monumental. *In*: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 2. ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. Brasília: Brasiliense, [1928]1986.

BENJAMIN, Walter. Programa de um teatro infantil proletário. *In*: **Reflexões**: a criança, o brinquedo e a educação. Tradução de Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Summus, [1984]2009.

BERGSON, Henri. **A intuição filosófica**. Tradução de Maria do Céu Patrão Neves. Lisboa: Edições Colibri, [1911]1994.

BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro**. 2. ed. Tradução de Maria Paula Zurawski, J. Guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. São Paulo: Perspectiva, [1968]2005.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

BOGAS, João Vitor. **As principais barreiras para a acessibilidade e como superá-la**. Disponível em: <http://blog.handtalk.me/barreiras-para-a-acessibilidade/>. Acesso em: 2 dez. 2023.

BORGES, Adriana Costa *et al.* **Reflexões sobre a inclusão, a diversidade, o currículo e a formação de professores**. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO, 7., 2013, Londrina. **Anais [...]**. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-040.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2023.

BORGES, Marilene Lanci; PAINI, Leonor Dias. **A educação inclusiva: em busca de ressignificar a prática pedagógica**. Universidade Estadual de Maringá – UEM. 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_16_artigo_edespecial_uem_marilenelanciborgessenra.pdf. Acesso em: 2 dez. 2023.

BORTOLUCCI, Ana Beatriz Forte; VALENZOLA, Juliana; COLETTI, Carla Maria Nicola. O ensino da arte na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revistas Publicadas FIJ**, [s.l.], v. 3, n.º 1, p. 100-113, 2020. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/613725033/Document>. Acesso em: 14 abr. 2024.

BRASIL. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2023.

BRASIL. **Aprova Brasil: 6º ao 9º ano: Língua Portuguesa: Ensino Fundamental: anos finais**. São Paulo: Moderna, 2019. Disponível em: <https://www.solucoesmoderna.com.br/produtos-de-educacao/aprova-brasil/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n.º 5/2009 Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 2 dez. 2021.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: Unesco, 1994 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie3.pdf>. Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Inter-Americana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 2 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade

reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2004]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 2 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. **Educação inclusiva**: v. 3 – A escola. Brasília, DF: MEC/Seesp, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.257, de 8 de março de 2016**. Marco Legal pela Primeira Infância. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso em: 2 jan. 2023.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte – Ensino de quinta à oitava série**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 116p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2023.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 3. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2023.

BRASIL. Secretaria de educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. 130p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2023.

BRASIL. Unicef. **Declaração Mundial de Educação para Todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Brasília, DF: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 13 set. 2023.

BROUGÉRE, Gilles. **Jogo e educação**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, [1998]2003.

BRUHNS, Heloisa Turini. O jogo nas diferentes perspectivas teóricas. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 8, n. 9, 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5654>. Acesso em: 2 mar. 2023.

CABRAL, Biange. Teatro e pressupostos curriculares. *In: Subsídios para a reorganização didática no Ensino Fundamental*. Florianópolis, SC: Secretaria Municipal da Educação, 2000. p. 223-232.

CABRAL, Biange. Pedagogia do teatro e teatro como pedagogia. *In: REUNIÃO CIENTÍFICA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, IV.*, 2007, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte, MG: [s.n.], 2007. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/ivreuniao/pedagogia.htm>. Acesso em: 26 ago. 2016.

CACCIAGLIA, M. **Pequena história do teatro no Brasil**: quatro séculos de teatro no Brasil. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1986.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Lisboa, PT: [s.n.], [1957]1990.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlases e desenlases. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 23, n.º 1, jan./mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000100001. Acesso em: 2 dez. 2023.

CAMARGO, Ricardo Leite; CARNEIRO, Kleber Tuxen. O jogo e a educação. *In: ANGOTI, Maristela (org.) Educação infantil*. Para que, para quem e por quê? 4. ed. Campinas, SP: Alínea, 2014.

CAMARGO, Robson Corrêa de. E que a nossa emoção sobreviva... Brecht, Marx e o tratado védico Natyasastra. *Revista Moringa*, João Pessoa, v. 1, n.º 2, jul./ dez. 2010b. Disponível em: periodicos.ufpb.br/index.php/moringa/article/download/7534/4589. Acesso em: 20 set. 2023.

CAMARGO, Robson Corrêa de. **Gestual, teatro e melodrama**: performances, pantomimas e teatro nas feiras. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. 350 p.

CAMARGO, Robson Corrêa de. **Neva Leona Boyd e Viola Spolin, jogos teatrais e seus paradigmas**. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57105/60093>. Acesso em: 25 out. 2023.

CAMARGO, Robson Corrêa de. O jogo teatral e sua fortuna crítica. *Revista Fênix*, [s.l.], ano VII, v. 7, n.º 1, jan./fev./mar./abril. 2010c. Disponível em: http://www.revistafenix.pro.br/PDF22/TEXT0_22_RESENHA_ROBSON_CORREA_DE_CAMARGO_FENIX_JAN_FEV_MAR_ABR_2010.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

CAMARGO, Robson Corrêa de; CAPEL, Heloísa Selma Fernandes; REINATO, Eduardo José. **Performances culturais**. São Paulo: Hucitec, 2011.

CANTELLI, Valéria Cristina Borsato. **Um estudo psicogenético sobre as representações de escola em crianças e adolescentes**. 2000. 246f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

CANTIERE, Carla Nunes. **Intervenção neuropsicológica para desenvolvimento de habilidades de atenção e flexibilidade cognitiva em crianças com TDAH**. 2014. 124f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

CARLSON, Marvin. **Teorias do teatro: estudo histórico-crítico, dos gregos à atualidade**. São Paulo, SP: Fundação Editora da Unesp, [1984]1997.

CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues *et al.* Habilidades cognitivas ao longo do desenvolvimento: contribuições para o estudo da atenção concentrada. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, [s.l.], v. 17, n.º 2, set. 2015.

CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues *et al.* Protocolo interdisciplinar de avaliação neuropsicológica, comportamental e clínica para crianças e adolescentes com queixas de desatenção e hiperatividade. **Psicologia: Teoria e Prática**, [s.l.], v. 16, n.º 3, p. 155-171, 2014.

CAVASSIN, Juliana. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. **Revista Científica/FAP**, [s.l.], v. 3, n.º 1, 2008.

CHACRA, Sandra. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. 2. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, [1983]2010.

CHANCEREL, Leon. **Les jeux dramatiques dans l'éducation**. Paris: Librairie Théâtrale, 1936.

CRPG – Centro de Reabilitação Profissional de Gaia. **O conceito de acessibilidade**. CRPG, 2012. Disponível em: <http://www.crbg.pt/estudosProjectos/temasreferencia/acessibilidades/Paginas/oqueeaaaccessibilidade.aspx>. Acesso em: 2 dez. 2023.

CHAUÍ, Marilene. **Convite à filosofia**. São Paulo, SP: Ática, 1994.

CHAUÍ, Marilene. Uma opção radical e moderna: democracia cultural. *In: Cidadania cultural em ação 1989 a 1992*. São Paulo, SP: Documento da Secretaria Municipal de Cultural de São Paulo, 1992.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo, SP: Vozes, 2006.

CARDOSO, Silvia Helena. **Diferentes deficiências e seus conceitos**. Disponível em: http://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/41/docs/diferentes_deficiencias_e_seus_conceitos.pdf. Acesso em: 2 dez. 2023.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2.ed. Tradução de Lia G. R. Reis. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento** – as bases intelectuais do teatro na educação. 4. ed. Tradução de Karen Astrid Müller e Silvana Garcia. São Paulo, SP: Perspectiva, [1968]2010.

CUNHA, Junior. O teatro do oprimido como método pedagógico para pessoas com TDAH **Oficinas pedagógicas para uma educação inclusiva**. 1. ed. Toledo, Pr: Instituto Quero Saber, 2020.

CUTRIM, Ana Paula Mendes; LIMA, Christiane Valêska Araújo Costa. A inclusão escolar do deficiente auditivo no ensino regular: desafios e conquistas. *In: JORNADA INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS*, VIII., 2017, [s.l.]. **Anais [...]**. [S.l.: s.n.], 22 a 25 de agosto de 2017.

CRUZ, Dulce Márcia. SANTOS, Juline dos Santos. MEDEIROS, Fábio. **Debaixo das lentes: preparação e performance de narradores de Roleplaying Games**. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE JOGOS E ENTRETENIMENTO DIGITAL*, XVI., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, PR: SBGames, nov. 2017.

DAGOSTINI, Nair. **O método de análise ativa de K. Stanislávski como base para a leitura do texto e da criação do espetáculo pelo diretor e ator**. 2007. 290f. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura Russa) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo, SP: Atlas, 2000.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1994.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo, SP: Hucitec/Edições Mandacaru, 2006.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo, SP: Hucitec, 2003.

DEVAL, Juan. **Crescer e pensar** – a construção do conhecimento na escola. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, [1994]1998.

DEWEY, John. John Dewey, filósofo e pragmatista. **CEDEP – Center for Study of Dewey and Pragmatism**. Disponível em: <https://deweypragmatismo.wordpress.com/sobre-john-dewey/>. Acesso em: 21 set. de 2023.

DIAS, Miriam Benigna Lessa. **O jogo estésico: uma possibilidade de educação integral**. 2007. 110f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

DUARTE, Newton. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. *In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). Crise capitalista e educação brasileira*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016a. p. 101-121. Disponível em:

https://irsas.cascavel.pr.gov.br/arquivos/29062017_crise_capitalista_e_educacao_brasileira.pdf. Acesso em: 14 abr. 2024.

- DUARTE, Newton. **Vygotsky e o “aprender e aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-moderna da teoria Vygotskyana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- DUFLO, Colas. **O jogo de Pascal a Schiller**. Tradução de Francisco Settineri e Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, [1997]1999.
- ELIADE, Mircea. **Imagens e símbolos**. Tradução de Maria Adozinda Oliveira Soares. Lisboa Portugal: Arcádía, S.A.R.L., Campo de Santa Clara, 1979.
- ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo, SP: Perspectiva, 1972.
- ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, [1978]2009. (Coleção Textos de Psicologia).
- FARIAS, Sergio Coelho Borges. O exercício da intuição na composição da cena. **GT Pedagogia do Teatro e Teatro na Educação**. Salvador: UFBA, jul. 2010. Disponível em: <http://sergiofarias.blogspot.com.br/2010/07/o-exercicio-da-intuicao-nacomposicao.html>. Acesso em: 21 fev. 2015.
- FABRIL, Fátima Regina. **Jean Piaget na pedagogia**: um estudo das fontes referenciadas na psicologia da educação. 2008. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.
- FÉRAL, Josette. **Acerca de la teatralidad**. Buenos Aires: Nueva Geración, 2003. (Cuadernos de teatro XXI).
- FERNANDES, Florestan. **Em busca do socialismo**: últimos escritos & outros textos. São Paulo, SP: Xamã, 1995.
- FERRARI, Juliana Spinelli. Superdotação intelectual. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/psicologia/superdotacao-intelectual.htm>. Acesso em: 2 dez. 2023.
- FERREIRA, Felipe. **Educação inclusiva**: quais os pilares e o que a escola precisa fazer? Atualizado em 29 de agosto de 2018. Disponível em: <https://www.proesc.com/blog/educacao-inclusiva-o-que-a-escola-precisa-fazer/>. Acesso em: 2 dez. 2023.
- FIORET, Meire Andersan *et al.* Análise do processo de tomada de consciência de professoras por meio do jogo Traverse. **PiscoUSF**, Itatiba, v. 13, n.º 2, p. 165-175, dez. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712008000200004. Acesso em: 17 fev. 2023.
- FISCHER, Stela. **Processo colaborativo**: experiências de companhias teatrais brasileiras dos anos 90. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- FLEITH, Denise de Souza. **Educação Infantil**: saberes e práticas da inclusão: altas habilidade/superdotação. 4. ed. Brasília, DF: MEC/Seesp, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, [1996]2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, [1967]2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, [1970]1987.

FREITAS, Maria Luísa de Lara Uzun de. A evolução do jogo simbólico na criança. **Ciência & Cognição**, [s.l.], v. 15, n.º 3, p. 145-163, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v15n3/v15n3a13.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

FREITAS, Maria Luísa de Lara Uzun de. **A função simbólica como um meio para avaliação e intervenção em atendimentos psicopedagógicos**: um estudo de caso. 2006. 252f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

FURTH, Hans G. **Piaget na sala de aula**. 6. ed. Tradução de Donaldson M. Garschagen. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, [1972]1997.

GALLO, Sérgio Nesteriuk. **Jogo como elemento da cultura**: aspectos contemporâneos na experiência do jogar. 2007. 200f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Pós-Graduação Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas, a teoria na prática**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, [1995]2000.

GIL, João Pedro Alcântara. Da educação artística ao ensino de teatro: contribuição para crítica à cultura escolar. **Revista Teatro: Criação e Construção de Conhecimento**, Palmas, v. 1, n.º 1, jul./dez. 2013.

GOMES, Claudia *et al.* Colaboração pedagógica na ação inclusiva nas escolas regulares. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 34, n.º 104, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000200006. Acesso em: 2 dez. 2023.

GOMES, Sidmar Silveira. Uma revisão do teatro infantil: entre o teatro escolar e o espetáculo de arte. **Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 3, n.º 36, p. 484-504, 2019. DOI: 10.5965/1414573103362019484. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/15478>. Acesso em: 9 jul. 2023.

GROBA, Paula. Aprovada PEC que padroniza termo ‘pessoas com deficiência’ na Constituição. **Rádio Senado**, 12 set. 2019. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2019/03/12/senado-aprova-pec-que-padroniza-referencia-de-pessoas-com-deficiencia-na-constituicao>. Acesso em: 9 nov. 2024.

HARTMANN, Luciana. Crianças contadoras de histórias: narrativa e performance em aulas de teatro. **Revista do Programa de Pós-graduação em Arte da UnB**, Brasília, v. 13, n.º 2, jul./ dez. [2014]2015.

HARTMANN, Luciana. Interfaces entre a pedagogia do teatro e os estudos da performance. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n.º 3, p. 515-528, set./dez. 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/reeducacao/issue/view/835>. Acesso em: 25 ago. 2023.

HEDEGAARD, M. A Zona de desenvolvimento proximal como base para a instrução. *In*: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação** – implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

HERMIDA, Jorge Fernando. O jogo simbólico na primeira infância. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, [s.l.], v. 1, n.º 1, p. 172-192, ago. 2009.

IABELBERG, Rosa. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de arte. **Horizontes**, [s.l.], v. 36, n.º 1, p. 74-84, 2018.

ICLE, Gilberto. Da pedagogia do ator à pedagogia teatral: verdade, urgência, movimento. **O Percevejo online**, [s.l.], v.1, Fascículo 2, p. 1-9, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/525>. Acesso em: 26 ago. 2023.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. Brincando com jogos teatrais: perspectiva ludopedagógica do teatro na educação infantil. *In*: CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, I., 1998, Águas de Lindóia, SP. **Anais do I COPEDI [...]**. Águas de Lindóia, SP: 1998. v. 1, p. 50.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. Ensino do teatro e políticas educacionais. **Revista FAEEBA**, Salvador/BA, v. 1, n.º 7, p. 183-212, 1998. Disponível em: <http://www.ppgeduc.com/revistadafaeaba/catalogo.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. Jogos teatrais na escola pública. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n.º 2, p. 81-97, dez. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200005. Acesso em: 20 fev. 2023.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. O faz-de-conta e a criança pré-escolar. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, II., 2001, Salvador/BA. **Anais do II Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Salvador/BA: [s.n.], 2001. v. 2, p. 728-736.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez, [1996]2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. 3. ed. São Paulo, SP: Pioneira Thonson Learning, [1994]2002.

KOUDELA, Ingrid Dormien. A nova proposta de ensino do teatro. **Sala Preta**, [s.l.], n.º 2, 2002. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57096>. Acesso em: 26 ago. 2023.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht na pós-modernidade**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2001.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Colóquio “**O que é pedagogia do teatro**”. Ingrid Koudela, Ivan Cabral e Maria Thaís. Escola de teatro. São Paulo, 29 de abril de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XAZ6D6PMatKA>. Acesso em: 21 fev. 2023.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Percursos da arte na educação**. 19 de agosto de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9tigyeis0eg>. Acesso em: 21 fev. 2016.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Quarta mesa do Colóquio “**O que é pedagogia do teatro**”. Parte 1. Ingrid Koudela, Verônica Veloso, Tonio Carvalho e Roberto Duarte. Escola de teatro. São Paulo, 22 de maio de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AqvtpAELBU>. Acesso em: 21 fev. 2023.

KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JUNIOR, José Simão de (org.). **Léxico da pedagogia do teatro**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2015.

LANGER, Susanne K. **Sentimento e forma**. Tradução de Ana Maria Goldberger Coelho e Jacob Guinsburg. São Paulo, SP: Perspectiva, 1980.

LEONTIEV, Aiexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo, SP: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo, SP: Loyola, 1984.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Piaget para principiantes**. São Paulo, SP: Summus, 1980.

LIMA, Lauro de Oliveira. **A construção do homem segundo Piaget: uma teoria da educação**. São Paulo: Summus, 1984.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. Jogos teatrais na formação de educadores da infância. **Revista Fênix de História e Estudos Culturais – Dossiê Jogos Teatrais no Brasil: 30 anos**, v. 7, ano VII, n. 1, jan./fev./mar./abr. 2010. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br>. Acesso em: 3 mar. 2023.

LOPES, Antônio Herculano. **Performance e história** (ou como a onça, de um salto, foi ao Rio do princípio do século e ainda voltou para contar a história). Rio de Janeiro, RJ: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1994.

LOPES, Joana. **Pega teatro**. Campinas, SP: Papyrus, 1981.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo, SP: Ícone, 1992.

LURIA, A. R. A criança e seu comportamento. *In:* VIGOTSKI L. S. e LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o Macaco, o Primitivo e a Criança. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

LURIA, A. R. **Conciencia y lenguaje**. 2. ed. Madrid: Visor Libros, 1984.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. v. I e III. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1979.

LURIA, A. R. **La actividad en la psicologia**. Habana: Ministério de Educación – Editorial de Libros para la Educación, 1979.

LURIA, A. R. O cérebro humano e a atividade consciente. *In:* VYGOTSTY, L. S. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 191-224.

LURIA, A. R. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. **O homem com um mundo estilhaçado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1986.

LURIA, A. R. Psicologia como ciência. O objeto e a Importância Prática. *In:* LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

LURIA, A. R. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In:* VIGOTSKI, Lev S. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, SP: Ícone: Ed. da Universidade de São Paulo, 1988.

LURIA, A. R. *et al.* **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa: Moraes, 1991. p. 77-94.

LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VIGOTSKI L. S. e outros. **Psicologia e pedagogia I**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa: Estampa, 1991.

LURIA, A. R.; YODOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1988.

MACEDO, Lino. **A perspectiva de Jean Piaget**. São Paulo, SP: FDE, 1994. (Série Ideias, n. 2). Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_02_p047-051_c.pdf. Acesso em: 26 jan. 2023.

MACEDO, Lino. Jean Piaget: jogos e simbolismo. *In:* COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E PSICOLOGIA GENÉTICAS: ATUALIDADE DA OBRA DE JEAN PIAGET, I., 2009, Marília/SP. **Anais [...]** Marília, SP: Unesp, set. 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vRgDIWT6Q4>. Acesso em: 26 jan. 2023.

MACEDO, Lino. Jogar para viver e conhecer. **Revista Escola**, 2014. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/jogar-viver-conhecer-613315.shtml>. Acesso em: 27 jan. 2023.

MACEDO, Lino. O construtivismo e a sua formação educacional. **Blog da Psicologia da Educação**, Porto Alegre, ago. 2008. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/o-construtivismo-e-sua-funcao-educacional/>. Acesso em: 26 jan. 2023.

MACEDO, Lino. Os jogos e sua importância na escola. **Caderno de pesquisa**, São Paulo, n.º 93, p. 5-10, maio 1995. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/613.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2023.

MACEDO, Lino; VASCONCELOS, Mário Sergio; SLOMP, Paulo Francisco (org.). Publicações de Jean Piaget no Brasil. **Blog da Psicologia da Educação**, Porto Alegre, jun. 2008. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/publicacoes-de-piaget-no-brasil/>. Acesso em: 27 jan. 2023.

MACHADO, Maria Clara; ROSMAN, Marta. **100 jogos dramáticos**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Agir, [1971]2001.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 35, n.º 2, p. 115-137, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11444>. Acesso em: 25 ago. 2023.

MACRI, Luciana Aparecida. **O jogo simbólico à luz da teoria piagetiana**. 2010. 39 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

MAGALDI, Sábado. Iniciação ao Teatro. *In*: **Qualificativos em voga e Destino do teatro**. 5. ed. São Paulo, SP: Editora Ática, [1994]2002.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 13. ed. São Paulo, SP: Cortez, [1989]2010.

MARTINS, Leda. Performance do tempo Espiral. *In*: RAVETTI, Graciela; ARBEX, Márcia (org.). **Performance, exílio, fronteiras**: errâncias territoriais e textuais. Belo Horizonte: Departamento de Letras Românticas, Faculdade de Letras/UFMG: Poslit, 2002.

MEDEIROS, Matheus Mastrianni Lima *et al.* Aspectos Genéticos comuns entre o Transtorno do Espectro Autista e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade: uma revisão integrativa da literatura. **Anais da Faculdade de Medicina de Olinda**, [s.l.], v. 1, n.º 9, p. 31, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.56102/afmo.2023.245>. Acesso em: 25 ago. 2023.

MEIRA, Béa *et al.* **Arte Mosaico**. São Paulo, SP: Scipione, 2020.

MEIRA, Béa *et al.* **Mosaico Arte**: Cidade. 7º ano do ensino fundamental. São Paulo, SP: Scipione, 2018.

MOLL, Luís Carlos; GREENBERG, Jeffrey B. A criação de zonas de possibilidades: combinando contextos sociais para a instrução. *In*: MOLL, Luís Carlos (org.). **Vygotsky e a educação** – implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

MONTOYA, Adrián Oscar Dongo *et al.* (org.). **Jean Piaget no século XXI** – escritos de epistemologia e psicologia genética. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 21, n.º 1, p. 9-22, 1996. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000173&pid=S2175-6236201400020000200035&lng=pt. Acesso em: 15 jan. 2017.

MORIN, Edgar. **La tête bien-faite**: Repenser la réforme, réformer la pensée. (L'Histoire immédiate) (edição francesa). Editora: Seuil, 1999.

MORIN, Edgar. **Educar na era Planetária**: O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. ALMEIDA, Maria da Conceição, CARVALHO, Edgar de Assis (orgs.). 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MORIN, E.; CIURAMA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez Editora; Editions Balland, 2003. Disponível em: <https://www.kufunda.net/publicdocs/morin-edgar-educar-na-era-planetc3a1ria.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2024.

MUNARI, Alberto (org.). **Jean Piaget**. Tradução de Daniele Saheb. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010.

MURTA, Sheila Giardini. Aplicações do treinamento em habilidades sociais: análise da produção nacional. **Psicologia Reflexões Críticas**, Porto Alegre, v. 18, n.º 2, p. 283-291, ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/Nq3zNj8Vt9qJnJLxV6dkcHh/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2023.

OBAMA, João Enzio Gomes. **A epistemologia e a psicologia de Jean Piaget e as Neurociências**: uma revisão sistemática. 2005. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2005.

OLIVEIRA, José Henrique Barros de. Freud e Piaget: dois sistemas complementares. **Jornal de Psicologia**, Porto, ano 6, v. 1, p. 9-12, 1987.

OLIVEIRA, Maria Eunice; STOLTZ, Tania. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. **Educação em Revista**, [s.l.], v. 36, p. 77-93, 2010.

PARO, Vitor Henrique. O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [s.l.], v. 19, p. 485-508, 2011.

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (orgs.). **Metodologias ativas na educação especial/inclusiva**. Santa Maria, RS: Facos-UFSM, 2021.

PAVONE, Sandra. **Brinquedos e cultura: o universo lúdico na contemporaneidade**. 2006. 160 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Pós-Graduação Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PEREGRINO, Yara; SANTANA, Paranaguá Arão. **Ensinando Teatro: uma análise crítica das propostas dos PCNs**. 2001. In: *É este o Ensino de Arte que queremos?* João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

PERES, José Roberto Pereira. Questões atuais do ensino de Arte no Brasil: o lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. **Revista do Departamento de Desenho e Artes Visuais**, [s.l.], v. 1, n.º 1, p. 24-36, 2017.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. 6. ed. Tradução de Manuel Campos. São Paulo, SP: Martins Fontes, [1959]1999.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**. Tradução de Francisco M. Guimarães. Petrópolis, RJ: Vozes, [1967]1973.

PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro, RJ: Forense, [1950]1973.

PIAGET, Jean. **Fazer e compreender**. Tradução de Christina Larroudé de Paula Leite. São Paulo, SP: Melhoramentos, [1974]1978.

PIAGET, Jean. **O desenvolvimento do pensamento**. Equilíbrio das estruturas cognitivas. Tradução de Figueiredo. Lisboa, PT: Publicações Dom Quixote, 1977.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 10. ed. Tradução de Maria Luísa Lima. Lisboa, PT: Publicações Dom Quixote, [1970]1986. (Coleção Plitural).

PIAGET, Jean. **Piaget por Piaget**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FWYjDvh3bWI>. Acesso em: 12 mar. 2023.

PIAGET, Jean. The epistemology of interdisciplinary relationships. In: Centre for Educational Research and Innovation (CERI). **Interdisciplinarity: problems of teaching and research in universities**. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 1972. p. 127-139.

PICCOLO, Gustavo Martins. **Universo lúdico proposto por Caillois**. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd127/o-universo-ludico-proposto-por-caillois.htm>. Acesso em: 25 jan. 2023.

PINTO, Celeida Belchior Garcia Cintra. O processo de construção do conhecimento permeado pelas relações interpessoais professor-aluno. **Universitas Face**, Brasília, v. 3, n.º 3, 2006. Disponível em: <http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/face/article/view/47>. Acesso em: 6 mar. 2023.

POLITZER, Georges. **Crítica dos fundamentos da Psicologia II**. Lisboa, PT: Presença, 1973.

POLITZER, Georges. **Os fundamentos da Psicologia**. Lisboa, PT: Prelo, 1978.

POTT, Eveline Tonelotto Barbosa; NEVES, Maura Assad Pimenta; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. A Psicologia Escolar no trabalho com adolescentes: A arte como intervenção. **Revista Psicopedagogia**, [s.l.], v. 39, n.º 120, p. 368-376, 2022. Disponível em: <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/744/a-psicologia-escolar-no-trabalho-com-adolescentes--a-arte-como-intervencao>. Acesso em: 12 abr. 2023.

PRESTES, Z.; TUNES, E. (Org.). **Sete aulas de L. S. Vygotsky sobre os fundamentos da Pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

PRETTE, Zilda A. P. Del; PRETTE, Almir Del. Avaliação de habilidades sociais de crianças com um inventário multimídia: indicadores socio métricos associados a frequência versus dificuldade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n.º 1, p. 61- 73, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/WtMHRtGHMPvV5wWKbJDmmDb/>. Acesso em: 15 out. 2023.

POKER, Rosimar Bortolini. Dificuldades de aprendizagem e educação inclusiva. **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, ano V, n.º 9, p. 169-180, 2007. Disponível em: http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/4115/pdf_196. Acesso em: 2 dez. 2021.

PULASKI, Mary Ann Spencer. **Compreendendo Piaget**: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2009.

PUPO, Maria Lúcia de S. Barros. Entre o Mediterrâneo e o Atlântico, uma aventura teatral. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 15, p. 45-54, maio/ago. 1999. Disponível em: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/viewFile/4427/414>. Acesso em 12 abr. 2021.

PUPO, Maria Lúcia de S. Barros. Formação de formadores em cena. **Lamparina Revista de Ensino de Teatro**, Belo Horizonte, v. 1, n.º 1, 2010a. Disponível em: <http://www.eba.ufmg.br/lamparina/index.php/revista/article/view/19/8>. Acesso em: 23 jun. 2021.

PUPO, Maria Lúcia de S. Barros. Fronteiras etárias no teatro: da demarcação à abertura. **Revista USP**, São Paulo, n.º 44, p. 335-340, dez./fev. 1999-2000. Disponível em: www.revistas.usp.br/revusp/article/download/30100/31985. Acesso em: 23 jun. 2021.

PUPO, Maria Lúcia de S. Barros. Jogos teatrais na sala de aula. Um manual para o professor. **Revista Fênix**, [s.l.], ano VII, v. 7, n.º 1, jan./fev./mar./abril. 2010b. Disponível em: http://www.revistafenix.pro.br/PDF22/TEXTO_21_RESENHA_MARIA_LUCIA_DE_SOUZA_PUPO_FENIX_JAN_FEV_MAR_ABR_2010.pdf. Acesso em: 23 jun. 2021.

PUPO, Maria Lúcia de S. Barros. Mediação artística, uma tessitura em processo. **Urdimento – Revista Udesc**, [s.l.], v. 1, n.º 17, p. 113-121, 2011. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/viewFile/3361/2424>. Acesso em: 23 jun. 2021.

PUPO, Maria Lúcia de S. Barros. Para desembaraçar os fios. **Educação e realidade – Dossiê Arte e Educação**, Porto Alegre, v. 30, n.º 2, p. 217-228, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12462>. Acesso em: 12 abr. 2021.

RAMALDES, Karine. Experiência, jogos teatrais e performance – aspectos visíveis e não visíveis. **Arte da Cena (Art on Stage)**, Goiânia, v. 1, n.º 1, p. 79-84, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/artce/article/view/29932>. Acesso em: 25 out. 2023.

RAMALDES, Karine. **Os jogos teatrais de Viola Spolin: uma pedagogia da experiência**. Goiânia, 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Performances Culturais) – Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

RAPOSO, Paulo. “**Artivismo**”: articulando desistências, criando insurgências. Lisboa, PT: ISCTE, IUL, CRIA, IUL, 2014.

RAYOU, Patrick. Crianças e jovens, atores sociais na escola. Como os compreender? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n.º 91, p. 465-484, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/873/87313716009.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 1979. (Série Pensamentos e ação no magistério).

REVISTA EDUCAÇÃO. **A sete passos da inclusão**. Postado em: 9 de janeiro de 2014. Disponível em: <https://www.revistaeducacao.com.br/a-sete-passos-da-inclusao/>. Acesso em: 2 dez. 2023.

RIBEIRO, Marilda Pierro de Oliveira; ROSSETTI, Claudia Broetto. Os jogos de regras em uma abordagem piagetiana: O estado da arte e as perspectivas futuras. *In*: MACEDO, Lino. (org.). **Jogos, psicologia e educação: teoria e pesquisas**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2009. p. 11-34.

RICHMOND, Peter Graham. **Piaget: teoria e prática**. 2. ed. Tradução de Aydano Arruda. São Paulo, SP: Ibrasa, [1978]1981.

RODRIGUES, Leandro. O que é Educação Inclusiva? Um passo a passo para a inclusão escolar. **Instituto Itard Cursos de Educação Especial**, [s.l.], 15 de agosto de 2017. Disponível em: <https://institutoitard.com.br/o-que-e-educacao-inclusiva-um-passo-a-passo-para-a-inclusao-escolar/>. Acesso em: 2 dez. 2021.

ROUBINE, Jean-Jacques. **A linguagem da encenação teatral**. Tradução de Yan Michalski. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1998.

ROSAMILHA, Nelson. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo, SP: Pioneira, 1979.

RUBTSOV, Vitaly. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. *In: ULANOVSKAYA, Irina et al. Após Vygotsky e Piaget – perspectivas social e construtivista/ escolas russa e ocidental.* Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996. p. 129-137.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar** – Práticas dramáticas e formação. Tradução de Cássia Raquel da Silveira. São Paulo, SP: Cosac Naify, [1985]2009.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogo dramático no meio escolar.** Tradução de C. Zurbach e M. Guerra. Coimbra, PT: Centelha, [1977]1981.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica.** São Paulo, SP: Brasiliense, 1983.

SANTOS, Claudinara Chisté; ORTEGA, Carlos Antônio. O jogo de regras como recurso para avaliação e intervenção: um estudo piagetiano com adolescentes. **Revista Ciência e Cognição**, Campinas, v. 14, n.º 1, p. 26-49, mar. 2006.

SANTOS, Fernando Freitas dos. Teatro no contexto educacional: notas sobre aceitação e escuta em jogos de improvisação. *In: SOUZA, Liliane Pereira de (org.). Pesquisas em educação: possibilidades e desafios.* Campo Grande, MS: Editora Inovar, 2021. 359p.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. A estética do faz de conta: práticas teatrais na educação infantil. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – REGIÃO SUL DE COORDENADORES DE PÓS-GRADUAÇÃO, III., 2000, Porto Alegre. Anais [...].* Porto Alegre/RS, dez. 2000. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2000/Educacao_e_formacao_de_professores/Mesa_Redonda_-_Trabalho/05_43_22_1M0202.pdf. Acesso em: 26 jan. 2023.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Ação e reflexão na formação pedagógica em teatro. *In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL – Udesc, XVII., 2007, Florianópolis. Anais [...].* Florianópolis, SC: Udesc, 2007. Disponível em: http://aaesc.udesc.br/confaeb/comunicacoes/vera_lucia_bertoni_dos_santos.pdf. Acesso em: 21 fev. 2023.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Atividade simbólica na infância e abordagens do teatro no meio escolar: convergências e incompatibilidades. **Revista O Percevejo**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 2, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/605/603>. Acesso em: 23 jan. 2023.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Brincadeira e conhecimento:** do faz de conta à representação teatral. Porto Alegre, RS: Mediação, 2002.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Experiências coletivas de criação teatral na sala de aula. *In: REUNIÃO CIENTÍFICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNCIAS, V., 2008, Belo Horizonte. Anais do V ABRACE.* Belo Horizonte, MG: Abrace, 2008. Disponível em: http://www.portalabrace.org/vreuniao/textos/pedagogia/Vera_Lucia_Bertoni_dos_Santos_-_experiencias_coletivas_de_criacao_teatral_na_sala_de_aula.pdf. Acesso em: 23 jan. 2023.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Pontos para uma análise da brincadeira simbólica na educação infantil. **Coletâneas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, v. 6, n.º 18, p. 43-52, maio /jun. 1998.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Sobre o sentido das práticas do teatro no meio escolar. *In*: REUNIÃO ANUAL ANPED, 30., 2007, Caxambu, MG. **Anais [...]**. Caxambu, MG: [s.n.], 2007. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3486--Int.pdf. Acesso em: 26 out. 2023.

SFORNI, Maria Salete de Fátima. Os conceitos científicos na formação do pensamento teórico. *In*: SFORNI, Maria Salete de Fátima. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. 1. ed. Araraquara, SP: JM Editora, 2004.

SILVA, Aline Elizabety da; CONTRERAS, Humberto Silvano Herrera. A inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares. **Ensaio Pedagógico**, [s.l.], v. 7, n.º 1, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n13/artigo3.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2023.

SILVA, Ana Paula Mesquita da; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. O papel do professor diante da inclusão escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, [s.l.], v. 5, n.º 1, 2014. Disponível em: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Ana_Paula.pdf. Acesso em: 2 dez. 2023.

SILVA, Paulo Mauro da. **O espetáculo teatral e a educação**: afinidades e conflitos. 2005. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SINGER, Judy. Why can't you be normal for once in your life?' From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference. *In*: CORKER, M.; FRENCH, S. (orgs.). **Disability Discourse**. Buckingham, Philadelphia: Open University Press. 1999. p. 59-67.

SIQUEIRA, Paula. “Ser afetado”, de Jeanne Favret-Saada. **Cadernos de Campo**, [s.l.], n.º 13, p. 155-161, 2005.

SLADE, Peter. **Jogo dramático infantil**. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo, SP: Summus, [1954]1978.

SMITH, Ralph. Excelência no Ensino da Arte. *In*: BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação: Leitura No Subsolo**. 9. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2015.

SMOLKA, Ana Luiza B. Construção de conhecimento e produção de sentido: significação e processos dialógicos. **Periódico eletrônico em Psicologia – PEPSIC**, Ribeirão Preto, v. 1, n.º 1, p. 7-15, abr. 1993. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100003. Acesso em: 1º jun. 2023.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Fundamentos do materialismo dialético**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1968.

SOUZA, Maria Tereza Costa Coelho de. As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n.º 2, p. 249-254, abr./jun. 2011a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n2/a05v27n2.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

SOUZA, Maria Tereza Costa Coelho de. Os jogos e o simbolismo infantil: inteligência e afetividade em ação. *In*: MONTOYA, Adrián Oscar Dongo *et al.* (org.). **Jean Piaget no século XXI** – escritos de epistemologia e psicologia genética. São Paulo: Cultura Acadêmica: Marília/Oficina Universitária, 2011b.

SOUZA, Joelma. 6 dicas para garantir a inclusão na escola. **Nova Escola**, 10 de maio de 2017. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1804/blog-na-direcao-certa-6-dicas-para-garantir-a-inclusao-na-escola>. Acesso em: 2 dez. 2023.

SOUZA, Taís de. A teoria das inteligências múltiplas de Gardner. **Revista eletrônica Psiconline**, [s.l.], 2015. Disponível em: <http://www.psiconline.com/2015/05/teoria-das-inteligencias-multiplas-de-gardner.html>. Acesso em: 20 jun. 2016.

STANISLAVSKY, Constantin. **A preparação do ator**. 32. ed. Tradução de Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, [1936]2014.

TAFNER, Malcon Anderson. A construção do conhecimento segundo Piaget. *In*: **Cérebro e mente**. [S.l.: s.n.], 1997. Disponível em: <http://www.cerebromente.org.br/n08/mente/construtivismo/construtivismo.htm>. Acesso em: 5 mar. 2016.

TANCREDE, Onira de Ávila Pinheiro. O jogo teatral e a experiência intuitiva: uma performance educativa. *In*: CAMARGO, Robson Corrêa de; ABREU *et al.* (org.). **Performances Culturais**: abordagens interdisciplinares. Goiânia: Editora UFG, 2021. p. 141-164. (Coleção Pesquisa).

TANCREDE, Onira de Ávila Pinheiro; CAMARGO, Robson Corrêa de. O jogo teatral no ambiente escolar – reflexões a partir da teoria crítica. *In*: CAMARGO, Robson Corrêa de; CUNHA, Fernanda; PETRONILIO, Paulo (org.). **Performances da Cultura**: ensaios e diálogos. Goiânia, GO: Kelps, 2015. p. 403-416.

TEIXEIRA, Adriana Emília Heitmann Gonçalves. **Jogo simbólico**: um estudo sobre o brincar da criança em ambientes educacionais diferentes. 1998. 325 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

TEIXEIRA COELHO, José. **O que é ação cultural?** São Paulo, SP: Brasilense, 1989.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual dos transtornos escolares**: entendendo os problemas de crianças e adolescentes na escola. [S.l.]: Editora Best Seller, 2013. Disponível em: <http://www.maosemmovimento.com.br/wp-content/uploads/2022/01/Manual-Dos-Transtornos-Escolares-GustavoTeixeira.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2024.

TUDGE, James V. VIGOTSKI a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. *In*: MOLL, Luís Carlos (org.). **Vygotsky e a educação** – implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

TURNER, Victor. **O processo ritual**. estrutura e antiestrutura. Tradução de Nancy Campi de Castro. Petrópolis, RJ: Vozes, [1969]1974.

TURNER, Victor. Dewey, Dilthey e Drama: um ensaio em Antropologia da Experiência (primeira parte). Tradução de Herbert Rodrigues. **Cadernos de Campo**, [s.l.], v. 13, n.º 13, p. 177-185, 2005a. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v13i13p177-185>.

UBERSFELD, Anne. **Para ler o teatro**. Tradução de José Simões (coord.). São Paulo, SP: Perspectiva, [1996]2005.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **As ideias estéticas de Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo, SP: Expressão Popular Brasil, 2007.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1977.

VENÂNCIO, Silvana; FREIRE, João Batista (org.). **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

VIGANÓ, Suzana Schmidt. **As regras do jogo**: a ação sociocultural em teatro e o ideal democrático. São Paulo: Hucitec/Edições Mandacaru, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, [s.l.], jun. 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita. *In*: **Obras Escolhidas III**, Cap. 7 (escrito em 1931). Tradução de Suely Amaral Mello e Regina Aparecida Marques de Souza. [S.l.: s.n.], 2014.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A significação histórica de crise da Psicologia (1926)**. Obra em russo, t. 1. Moscou: Pedagogika, 1982b. p. 419-422.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: LEONTIEV, Alexei *et al.* **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo, SP: Moraes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Concrete human psychology. **Soviet Psychology**, [s.l.], v. 17, n.º 4, 1979a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 1979b.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **La imaginación y el arte en la infancia** (Ensayo psicológico). Madrid, Espanha: Akal, 1982a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escolhidas – I: El significado histórico de la crisis de la Psicología**. Madrid, Espanha: Machado Libros, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas da defectologia**. 1. ed. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2021. v. 1.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia da Arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Martins Fontes, [1999]2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, n. 4, v. 21, p. 681-701, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nicholaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, SP: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VILLAS BÔAS, Lucia P. S. Jogo e educação: um diálogo possível? **Difusão de ideias**, Porto Alegre, p. 1-5, dez. 2008. Disponível em: http://www.fcc.org.br/conteudos especiais/difusaoideias/pdf/materia_villasBoas.pdf. Acesso em: 3 mar. 2023.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 4. ed. Tradução de Esméria Rovai. São Paulo, SP: Pioneira, [1992]1996.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, PT: Edições 70, 1981.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo, SP: Difusão Europeia do Livro, 1971.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo, SP: Manole, 1989.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

WALLON, Henri. **Objetivos e métodos da psicologia**. Lisboa, PT: Estampa, 1975.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa, PT: Estampa, 1975.

ANEXO A – Pesquisa sobre ADHD – *Attention deficit disorder*, em sites de pesquisas, Google

The screenshot shows a Google search page for the query "ADHA attention deficit disorder". The search bar is at the top, with the text "ADHA attention deficit disorder" entered. Below the search bar, there are tabs for "Noticias", "Imagens", "Shopping", "Videos", "Livros", "Maps", "Vocs", and "Finanças". The search results are displayed below, starting with the text: "Aproximadamente 34.400.000 resultados (0,45 segundos)". The first result is from cdc.gov, titled "What is ADHD? | CDC". The snippet reads: "ADHD is one of the most common neurodevelopmental disorders of childhood. It is usually first diagnosed in childhood and often lasts into adulthood. Children with ADHD may have trouble paying attention, controlling impulsive behaviors (may act without thinking about what the result will be), or be overly active." To the right of the text, there are two images: one titled "ATTENTION DEFICIT DISORDER" showing a circular diagram with various symptoms, and another titled "ADHD Signs and Symptoms in Children" showing illustrations of children with various symptoms. At the bottom of the search results, there is a link "As pessoas também pesquisam" followed by a search bar.

ADHA attention deficit disorder

Aproximadamente 34.400.000 resultados (0,45 segundos)

Exibindo resultados para **ADHD** attention deficit disorder
Em vez disso, pesquisar por ADHA attention deficit disorder

ADHD is one of the most common neurodevelopmental disorders of childhood. It is usually first diagnosed in childhood and often lasts into adulthood. Children with ADHD may have trouble paying attention, controlling impulsive behaviors (may act without thinking about what the result will be), or be overly active.

cdc.gov
<https://www.cdc.gov/ncbddd/adhd/facts>

What is ADHD? | CDC

ATTENTION DEFICIT DISORDER

ADHD Signs and Symptoms in Children

As pessoas também pesquisam

ANEXO B – Pesquisa sobre Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), em sites de pesquisas, Google

Google

tdah transtorno de déficit de atenção/hiperatividade,

Imagens Vídeos Shopping Notícias Livros Maps Voos Finanças

Todos os filtros Ferramentas

Aproximadamente 517.000 resultados (0,44 segundos)

É um transtorno neurobiológico de causas genéticas, caracterizado por sintomas como falta de atenção, inquietação e impulsividade. Aparece na infância e pode acompanhar o indivíduo por toda a vida.

saude.gov.br
https://bvsmis.saude.gov.br/transorno-do-deficit-de-ate...

Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade – TDAH

Sobre trechos em destaque Feedback

As pessoas também perguntam :

O que é transtorno de déficit de atenção e hiperatividade? ▾



O que é TDAH é como identificar? ▾

Quais são os sintomas de TDAH? ▾

Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade

Outros nomes: DDA

VISÃO GERAL SINTOMAS TRATAMENTOS ES

ANEXO C – Pesquisa sobre Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) no site da Scientific Electronic Library Online (SciELO)

The screenshot shows the SciELO search results page for the query 'TDAH'. The search bar at the top contains 'TDAH' and a search button labeled 'Buscar'. Below the search bar, the results are displayed in a list format. The left sidebar shows the search results count as 'Resultados: 465' and a filter section for 'Coleções' with options for 'Todos', 'Brasil' (200), 'Colômbia' (81), and 'Espanha' (39). The main content area shows two search results, each with a checkbox, a title, authors, journal information, and download statistics.

Resultados: 465

Ordenar por: Citações - Mais citados primeiro

Página 1 de 31

0 Itens selecionados

1. **Estudo epidemiológico dos sintomas do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e transtornos de comportamento em escolares da rede pública de Florianópolis usando a EDAAH**
 Poeta, Lisiane Schilling; Rosa Neto, Francisco.
Brazilian Journal of Psychiatry Set 2004, Volume 26 Nº 3 Páginas 150 - 155
 Resumo: > PT > EN | Texto: PT EN | PDF: PT | PDF: EN
 34262 downloads Citado 16 vezes em SciELO

2. **Comorbidade em crianças e adolescentes com transtorno do déficit de atenção: resultados preliminares**
 Souza, Isabella; Serra, Maria Antônia; Mattos, Paulo; Franco, Vanessa Ayrão.
Arquivos da Associação Brasileira de Neuropsiquiatria Jun 2004, Volume 60 Nº 2B Páginas 404 - 406

ANEXO D – Pesquisa sobre Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) no site da Biblioteca Virtual em Saúde – Brasil (BVS)

The screenshot shows the BVS website interface. At the top, there is a navigation bar with the BVS logo and the text "Biblioteca Virtual em Saúde - BRASIL". Below this, there is a search bar with the text "TDAH" entered. The search results are displayed in a list format. The first result is titled "Lisdexanfetamina comparada a Metilfenidato ou antidepressivos no tratamento de TDAH em crianças e adolescentes: revisão rápida de evidências / Lisdexamfetamine compared to Methylphenidate or antidepressants for treatment of ADHD: rapid response review of evidence". The authors listed are Nascimento, Maria Helha Fernandes; Fernandes, Rosângela Mathias; Barbosa, Aurelio de Melo. The interface also includes a sidebar with filters, a "Mais filtros" button, and a "Filtros aplicados" section. The search results are ordered by relevance, and the number of results shown is 20 out of 219.

pesquisa.bvsalud.org/brasil/?output=site&lang=pt&from=0&sort=&format=summary&count=20&fb=&page=1&filter%5Bcollection%5D%5B%5D...

Conteúdo principal 1 Busca 2 Rodapé 3

português | español | english

Localizar descritor de assunto Busca Avançada

Título, resumo, assunto | TDAH

Home / Pesquisa / TDAH (219)

Ordenar por | Mostrar: 20 | 50 | 100 | Resultados 1 - 20 de 219

Mais filtros | Filtros aplicados | Limpar todos | Coleções | 06-national/BR (remover)

1. Lisdexanfetamina comparada a Metilfenidato ou antidepressivos no tratamento de TDAH em crianças e adolescentes: revisão rápida de evidências / Lisdexamfetamine compared to Methylphenidate or antidepressants for treatment of ADHD: rapid response review of evidence
Nascimento, Maria Helha Fernandes; Fernandes, Rosângela Mathias; Barbosa, Aurelio de Melo.

Ver mais detalhes

ENVIAR RESULTADO: | Email | Exportar | Imprimir | Mostrar área de trabalho

QUEREMOS SUA OPINIÃO

ANEXO E – Ficha de avaliação do estudante com Necessidades Educativas Especiais (NEE) do ensino fundamental, proposta pela Secretária Municipal de Educação de Goiânia (SME)



PREFEITURA DE GOIÂNIA

Secretaria Municipal de Educação
Superintendência Pedagógica
Diretoria Pedagógica

**Ficha de Avaliação do Estudante com NEE
Ensino Fundamental**

Escola Municipal Coronel José Viana Alves

CRE: Brasil Di Ramos Caiado

Estudante:

Professor(a):

Ano: _____

Turno

Data: _____

() Relatório médico:

() Deficiência Intelectual - () Deficiência Física - () Deficiência Múltipla - () Síndrome de Down - () Autismo (TEA) - () Altas habilidades/superdotação - () Deficiência Visual (Cegueira/baixa visão) - () Surdez - () Surdocegueira - () Sem relatório médico/encaminhado pela Equipe Multidisciplinar

OBJETIVOS PARA O BIMESTRE:

O que o estudante conseguiu **realizar** com independência (avanços/desenvolvimento)?

O que o estudante ainda necessita de mediação para realizar?

O que ainda precisa de desenvolver/aprender?

Assinatura do Professor

Assinatura do Coordenador

ANEXO F – Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: JOGOS TEATRAIS E O BRINQUEDO (SÍMBOLO):
UM ESTUDO "EM CURSO" ENTRE AS REGRAS E O SIMBÓLICO

Pesquisador: ONIRA DE AVILA PINHEIRO TANCREDE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58242822.6.0000.5083

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências Sociais

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.812.475

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa intitulada "JOGOS TEATRAIS E O BRINQUEDO (SÍMBOLO): UM ESTUDO  EM CURSO  ENTRE AS REGRAS E O SIMB OLICO tem como pesquisadora responsável, ONIRA DE AVILA PINHEIRO TANCREDE, e faz parte da tese de doutorado do Programa de Pós-Gradua o Interdisciplinar em Performances Culturais da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás, da Linha de Pesquisa Teorias e Práticas da Performance, sob a orienta o do Prof. Dr. Robson Corrêa de Camargo.

A hipótese   de que os jogos teatrais se estabelecem "como uma das melhores formas para construir o vivenciar da vida em si, permitindo um desenvolvimento do sujeito em ato. A partir desses estudos busco entender, relacioná-los e aprofundá-los com os aspectos metodológicos e práticos propostos por Viola Spolin, diante do conceito estabelecidos sobre jogos teatrais, sobre o jogo de regras, e o conceito de símbolo e brinquedo. Suas implica es e rela es no ambiente escolar público podem ser promotores de aprendizado. Estudo esse que busca compreender como a fun o simbólica, influi no jogo teatral, considerando o brinquedo (símbolo) como objeto de conhecimento e experi ncia o".

A pesquisa terá financiamento próprio e seu término está previsto para dezembro de 2024.

Este protocolo não prevê a possibilidade de análise dos dados em pesquisas futuras.

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 5.812.475

Objetivo da Pesquisa:

Compreender quais as relações estabelecidas entre o símbolo e o brinquedo no aprendizado pela ação na prática com os jogos teatrais na sala de aula.

Objetivo Secundário:

Analisar os sistemas simbólicos (intuitivos) sugeridos na intrínseca relação entre o jogo de regras e o símbolo/brinquedo (jogo simbólico);

Descrver os novos estudos sobre o símbolo/brinquedo (jogo simbólico) e o jogo teatral no ambiente escolar público;

Apresentar os caminhos do brinquedo e do símbolo no teatro praticado na escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora os riscos emocionais podem decorrer em alguns casos em que os estudantes não consigam realizar as atividades planejadas e com isso se sentirem desconfortáveis. A pesquisa está ciente desses riscos e propõe-se a minimizá-los garantido a desistência de participação a qualquer etapa a pesquisa sem ônus para as crianças.

Como benefício a pesquisadora alega que a ampliação do repertório ludo pedagógico, pode potencializar a participação e compreensão dos estudantes no processo de conhecimento e de como essa participação reverbera em uma metodologia de ação crítica durante e depois de finalizar a pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta é uma pesquisa-ação que possui uma fase teórica, bibliográfica, exploratória e interdisciplinar que se configura na relação dinâmica entre cada um de seus feixes

metodológicos, ou seja, para o desenvolvimento desta pesquisa é necessário compreender a complexidade das características dos jogos teatrais, jogos simbólicos e o símbolo (brinquedo). Segundo a própria pesquisadora "constituem os vértices da estrutura metodológica deste projeto: a pesquisa teórica, bibliográfica, entrelaçada à investigação empírica, sobre minha prática enquanto professora de teatro da rede pública da educação".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Para apreciação deste protocolo, foram anexados:

1. Termos de anuência da Escola Municipal Coronel José Viana Alves, local onde se realizará a

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 5.812.475

pesquisa de campo;

2. Declaração assinada orientador da pesquisa afirmando estar ciente "dos aspectos éticos contidos na Resolução CNS 466/2012 e Res. CNS 510/2016";
3. Modelo de TALE lúdico que será aplicado às crianças participantes da pesquisa devidamente elaborado com linguagem clara, objetivo da pesquisa, garantia de anonimato e confidencialidade dos dados e todas as outras informações necessárias para a segurança das participantes da pesquisa;
4. Modelo de TALE que será aplicado aos adolescentes participantes da pesquisa devidamente elaborado com linguagem clara, objetivo da pesquisa, garantia de anonimato e confidencialidade dos dados e todas as outras informações necessárias para a segurança das participantes da pesquisa;
5. Modelo de TCLE que será aplicado aos pais dos participantes da pesquisa devidamente elaborado com linguagem clara, objetivo da pesquisa, garantia de anonimato e confidencialidade dos dados e todas as outras informações necessárias para a segurança das participantes da pesquisa;
6. Folha de Rosto assinada pela pesquisadora e pelo diretor da Faculdade de Ciências Sociais da UFG;
7. Informações básicas do Projeto;
8. Projeto de pesquisa;
9. Cronograma detalhado das atividades;
10. Instrumento de coleta de dados (Diário de bordo) com os itens (propostas de jogos teatrais) que serão aplicados nas aulas;
11. Termo de Anuência da Secretaria Municipal de Educação;
12. Carta de Apresentação das Pendências respondidas.

Embora esta pesquisa esteja direcionada só ao 6º ano (criança de 11 a 12 anos), será necessário um TALE LÚDICO (inclusive com campo para impressão dactiloscópica), porque a pesquisa prevê a participação de uma estudante autista e outra com microcefalia que apresentam dificuldades ao entendimento de textos escritos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise deste protocolo, considero as pendências solicitadas atendidas e sou FAVORÁVEL à APROVAÇÃO do mesmo, por considerar que este não apresenta óbices éticos, s.m.j. deste Comitê.

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 5.812.475

Considerações Finais a critério do CEP:

Enviar relatório final em setembro de 2024.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1934938.pdf	03/11/2022 22:42:51		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoOniraTancrede.pdf	03/11/2022 22:41:32	ONIRA DE AVILA PINHEIRO TANCREDE	Aceito
Outros	Oficio098autorizacaoOniraTancrede15junho.pdf	15/06/2022 16:56:12	ONIRA DE AVILA PINHEIRO TANCREDE	Aceito
Outros	termodeanuencia015OniraTancrede15junho.pdf	15/06/2022 16:54:36	ONIRA DE AVILA PINHEIRO TANCREDE	Aceito
Outros	declaracaoOrientador15junho.pdf	15/06/2022 16:52:14	ONIRA DE AVILA PINHEIRO TANCREDE	Aceito
Outros	taleOniraTancrede15junho.pdf	15/06/2022 16:51:21	ONIRA DE AVILA PINHEIRO TANCREDE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleOniraTancredeUFG15junho.pdf	15/06/2022 16:50:20	ONIRA DE AVILA PINHEIRO TANCREDE	Aceito
Outros	apresentacaodependencias15junho.pdf	15/06/2022 16:46:08	ONIRA DE AVILA PINHEIRO TANCREDE	Aceito
Outros	TermodeanuenciaOniraTancrede.pdf	25/04/2022 13:29:06	ONIRA DE AVILA PINHEIRO TANCREDE	Aceito
Outros	coletadedadosOniraTancrede.pdf	21/04/2022 22:09:41	ONIRA DE AVILA PINHEIRO TANCREDE	Aceito
Outros	taleludicoOniraTancrede.pdf	21/04/2022 22:08:57	ONIRA DE AVILA PINHEIRO TANCREDE	Aceito
Outros	taleOniraTancrede.pdf	21/04/2022 22:06:19	ONIRA DE AVILA PINHEIRO TANCREDE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	tcleOniraTancredeUFG.pdf	21/04/2022 22:01:43	ONIRA DE AVILA PINHEIRO TANCREDE	Aceito

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110

Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970

UF: GO **Município:** GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

E-mail: cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 5.812.475

Ausência	tcleOniraTancredeUFG.pdf	21/04/2022 22:01:43	ONIRA DE AVILA PINHEIRO TANCREDE	Aceito
Cronograma	cronogramaOniraTancrede.pdf	21/04/2022 22:00:09	ONIRA DE AVILA PINHEIRO TANCREDE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoOniraTancrede.pdf	21/04/2022 21:59:55	ONIRA DE AVILA PINHEIRO TANCREDE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 13 de Dezembro de 2022

Assinado por:

Rosana de Moraes Borges Marques
(Coordenador(a))

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS
 GRADUAÇÃO FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PERFORMANCE CULTURAIS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Senhor responsável, seu filho(a) estudante do Ensino Fundamental – Anos finais, está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **JOGOS TEATRAIS, INCLUSÃO E O TDAH: PROCESSOS COLABORATIVOS DESENVOLVIDOS NA ESCOLA MUNICIPAL CORONEL JOSÉ VIANA ALVES. GOIÂNIA - GOIÁS**. Meu nome é Onira de Ávila Pinheiro Tancrede, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é em Pedagogia Teatral/ Performances Culturais. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar que o (a) menor faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail oniradeavila@gmail.com e, através do seguinte contato telefônico: (62) 984091406, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que é a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

O objetivo dessa pesquisa é compreender como a prática de jogos teatrais, tal como estabelecidos pela diretora e autora norte-americana Viola Spolin (1906-1994), que constituiu uma metodologia improvisacional para a prática do ensino de teatro para criança, jovem e adultos, desenvolvidos no ambiente escolar, pode potencializar a participação e compreensão dos estudantes no processo de conhecimento e de como essa participação reverbera em uma metodologia de ação crítica. Para a realização desta pesquisa será utilizado a metodologia dos jogos teatrais, a partir da produção de textos dramáticos, teatro de formas animadas (teatro de fantoche, sombra, objeto e máscara), adaptação de jogos teatrais, debates, reflexões, performances e apresentações teatrais.

Seu filho(a) será observado e a professora possuirá um caderno de anotações em que serão anotadas o desenvolvimento das atividades, também serão feitas fotos e vídeos, com o consentimento do (a) estudante e de seu responsável. A participação constará de participar nos jogos, discutir e refletir sobre temas que envolvem a produção de textos dramáticos e participação nos jogos teatrais, performances e apresentações teatrais durante um período necessário a realização da pesquisa, compreendido entre um a dois anos. Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso. Em caso de danos, você tem o direito de pleitear indenização, conforme previsto em Lei.

Se você não quiser que o nome de seu filho (a) seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PERFORMANCE CULTURAIS



e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: provocar situações nostálgicas ao discutir alguns temas, expor (de maneira voluntária) alguns acontecimentos sobre o seu reconhecer-se perante o mundo e suas escolhas frente a ele, mas será feito o acompanhamento e encaminhamento na ocorrência de algum risco.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma identificar-lhe, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos.

Pode haver necessidade de utilizarmos sua voz em publicações. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Autorizo o uso da voz de meu filho(a) em publicações.
 () Não autorizo o uso de minha voz de meu filho(a) em publicações.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Permito a divulgação da opinião de meu filho(a) nos resultados publicados da pesquisa.
 () Não Permito a divulgação da opinião de meu filho(a) nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos a imagem de seu filho(a) em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Permito a divulgação da imagem de meu filho(a) nos resultados publicados da pesquisa.
 () Não Permito a divulgação da imagem de meu filho(a) nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver necessidade de dados coletados em pesquisas futuras, desde que seja feita nova avaliação pelo CEP/UFG. Assim, solicito a sua autorização, validando a sua decisão com uma rubrica entre os parênteses abaixo



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS
 GRADUAÇÃO FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PERFORMANCE CULTURAIS



- () Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.
 () Não Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, _____, responsável pelo(a) estudante _____, concordo que ele(a) possa participar do estudo intitulado **JOGOS TEATRAIS, INCLUSÃO E O TDAH: PROCESSOS COLABORATIVOS DESENVOLVIDOS NA ESCOLA MUNICIPAL CORONEL JOSÉ VIANA ALVES. GOIÂNIA - GOIÁS**. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que a participação do menor nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Onira de Ávila Pinheiro Tancrede sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de sua participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a participação da criança ou adolescente pelo qual sou responsável no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de 2022.

 Assinatura por extenso do(a) responsável pelo(a) participante

 Onira de Ávila Pinheiro Tancrede
 Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

APÊNDICE B – Questionário destinado aos profissionais de educação da Escola Municipal Coronel José Viana Alves (Modelo)

Curso de Pós-graduação em Performances Culturais (PPGPC), Faculdade de Ciências Sociais – (FCS) – Universidade Federal de Goiás, (UFG), Goiânia (GO)

Prezado (a) professor(a)

Este questionário faz parte de minha pesquisa de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais, da Faculdade de Ciências Sociais (FCS), com o objetivo de contribuir na coleta de dados para a escrita da tese, cujo tema é: OS JOGOS TEATRAIS E O TDAH: RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DOS PROCESSOS COLABORATIVOS DESENVOLVIDOS NA ESCOLA MUNICIPAL CORONEL JOSÉ VIANA ALVES, com a orientação do professor Dr. Robson Corrêa de Camargo. Quero contar com sua colaboração respondendo a esse questionário. Peço que, por favor, responda com sinceridade, pois suas repostas serão utilizadas para o fim exclusivo de estudo desta pesquisa. Sua identidade será mantida em sigilo.

Sua participação é extremamente importante.

Atenciosamente,

Onira de Ávila Pinheiro Tancrede

Dados de identificação:

1- Qual o componente escolar que você desenvolve na escola?

Arte

Ciências

Coordenação pedagógica

Educação Física

Geografia

História

Língua Portuguesa

Língua Inglesa

Matemática

Estagiários do Pibid/Teatro (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) –

UFG

Cuidadores dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)

Outro:

2- Tem alguma formação em Educação Inclusiva?

Sim

Não

3- Escreva o nome do curso de formação em Educação Inclusiva e, caso não tenha curso nessa área, escreva (Sem formação Educação Inclusiva)

4- Já trabalhou com estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)?

Sim

Não

5- Tem conhecimento de quais são os estudantes que têm laudo de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na Escola Municipal Coronel José Viana Alves?

Sim

Não

6- Tem conhecimento de quais são os estudantes que tem suspeita de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na Escola Municipal Coronel José Viana Alves?

7- Como teve conhecimento sobre os estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na E. M. Coronel José Viana Alves?

Informação ofertada pela escola

Informação compartilhada pelos colegas professores(as)

Informação percebida pelo(a) professor(a) durante a realização das atividades

Outro:

Sobre os estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)

8- Você consegue identificar quais são os estudantes com suspeita de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na escola, (sem laudo)?

Sim

Não

Outro:

9- Descreva como você consegue identificar um(a) estudante com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), sem laudo:

10- Descreva algumas características dos estudantes com Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), percebidas por você, considerando os seguintes itens: (Comportamento e Aprendizagem)

Sobre o teatro na Escola Municipal Coronel José Viana Alves:

11- Descreva, na sua percepção, como o trabalho com o teatro na escola pode ter contribuído com o desenvolvimento dos estudantes nos seguintes tópicos.

Sociabilidade

Comportamento

Interação

Autoconhecimento

Controle de ansiedade

Autorregulação

Entendimento do outro

12-Descreva como o trabalho com o teatro na escola contribui com o desenvolvimento dos estudantes:

13- Como você percebe as mudanças nos estudantes que participaram e que participam dos projetos com teatro desenvolvidos na Escola Municipal Coronel José Viana Alves?

APÊNDICE C – Termo de autorização dos pais para encaminhamento da avaliação que será feita pela Equipe Multidisciplinar (Modelo)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____ responsável pelo(a) criança/estudante _____ CPF: _____, matriculado(a) na Unidade Educacional _____, Ensino Fundamental/EJA/Educação Infantil _____, série/agrupamento _____, turno _____, concordo com o encaminhamento para a avaliação que será feita pela Equipe Multidisciplinar referentes à ações e serviços da educação especial.

Goiânia, ____ de _____ de _____.

Assinatura do/a Responsável

Carimbo da Unidade Educacional

APÊNDICE D – Relatório de encaminhamento dos estudantes do ensino fundamental (modelo)

RELATÓRIO DE ENCAMINHAMENTO – ENSINO FUNDAMENTAL/EJA	
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE:	
Nome (a): _____	
CPF: _____	
Data de nascimento: ____/____/____ Ensino Fundamental/Ano: _____	
EJA/Série: _____ Turno: _____	
Idade em que iniciou a escolarização? _____	
Apresenta lacuna na trajetória escolar? () sim () não	
Descreva: _____	

É assíduo na Unidade Educacional? Sim () Não (). Em caso de resposta negativa, justifique: _____	

Frequente atendimento terapêutico e/ou especializado? _____	
Qual? _____ Desde quando? _____ Frequente Sala de Recursos Multifuncionais? _____	
Em qual Unidade Educacional _____	
Obs.: Caso o estudante tenha laudo médico, este relatório deve trazer uma cópia dele.	
DADOS DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS	
Filiação: _____	CPF: _____
_____	CPF: _____
O estudante mora com: _____	
Endereço residencial: _____	

Contatos telefônicos:	
Residencial: _____	Trabalho: _____ Celular: _____
Recado: _____	
DADOS DA UNIDADE EDUCACIONAL	
Nome da Escola: _____	
Telefone: _____	
Professores(as): _____	
Coordenador(a) pedagógico(a): _____	
MOTIVO DO ENCAMINHAMENTO:	
A- () Dificuldade no desenvolvimento cognitivo;	
B- () Dificuldade no desenvolvimento psicomotor ou motor;	
C- () Dificuldade nas atividades de vida diária e prática;	
D- () Dificuldades nas habilidades sociais;	
E- () Apresenta habilidade que se destaca;	
Descreva acerca da percepção da família/responsável legal em relação ao estudante, no que se refere ao seu desenvolvimento:	

2- Descreva como o estudante é percebido nos aspectos cognitivos: (percepção, memória atenção, raciocínio, formação de conceitos, leitura, linguagem oral e escrita).

3- Descreva como o estudante é percebido nos aspectos psicomotores: (esquema corporal, lateralidade, orientação espaço-temporal, coordenação motora, dentre outros).

4- Descreva como o estudante é percebido nos aspectos socioafetivos (relacionamento interpessoal, solidariedade, cooperação, respeito às normas, autoestima, motivação, tolerância à frustração, independência, dentre outros):

5- Quais as ações desenvolvidas pela Unidade Educacional para auxiliar o (a) estudante propostas no Plano de Intervenção, são/foram elaboradas a partir do diagnóstico inicial?

6- Considerações do apoio-técnico professor:

Goiânia, ____/____/____

Assinatura por extenso dos (as)
professores (as)

Assinatura por extenso dos
coordenadores (as) Pedagógicos (as)

Assinatura por extenso do (a) Diretor

Assinatura por extenso do Apoio – CRE

Carimbo da Unidade Educacional