



## **A LINGUAGEM TEATRAL NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: UMA EXPERIÊNCIA TÉORICO-PRÁTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE**

## **EL LENGUAJE TEATRAL EN LA ALFABETIZACIÓN Y LETRACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS CON NECESIDADES EDUCACIONALES ESPECIALES: UNA EXPERIENCIA TÉORICO-PRÁCTICA DE FORMACIÓN DOCENTE**

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815042019251>

**Carlos Soares Barbosa**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

[profcarlosoares@gmail.com](mailto:profcarlosoares@gmail.com)

### **RESUMO**

Este trabalho tem por objetivo analisar as experiências e aprendizados construídos a partir do projeto de alfabetização e letramento com uso da linguagem teatral, elaborado e executado por seis estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O projeto foi desenvolvido com estudantes com necessidades educacionais especiais de duas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro. Trata-se de resultado da pesquisa baseada na metodologia da pesquisa-ação, com base na observação da atuação das bolsistas na escola e análise de seus relatórios, apoiando-se teoricamente em autores dos campos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Educação Especial. Os resultados apontam que o teatro pode ser um importante aliado para diminuir as dificuldades de aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais, contribuindo para a permanência deles na escola ao promover a elevação da autoestima e maior domínio da leitura e da escrita. Apontam a necessidade de a formação docente dar maior atenção à diversidade e de se pautar na perspectiva da inclusão.

**Palavras-chave:** Educação de jovens e adultos. Necessidades educacionais especiais. Formação docente.

### **RESUMEN**

Este trabajo tiene por objetivo analizar las experiencias y aprendizajes construidos a partir del proyecto de alfabetización y letramento con uso del lenguaje teatral, ejecutado por seis estudiantes del curso de Pedagogía de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ), becarios del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID). El proyecto fue desarrollado con estudiantes con necesidades educativas especiales de dos clases de los años iniciales de la Enseñanza Fundamental de la Educación Jóvenes y Adultos (EJA), del municipio de Río de Janeiro. Es resultado de la investigación basada en la metodología de la investigación-acción, con base en la observación de la actuación de las becas en la escuela y análisis de sus informes, apoyándose teóricamente en autores de los campos de la EJA y Educación Especial. Los resultados apuntan que el teatro puede ser un importante aliado para disminuir las dificultades de aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales, contribuyendo para su permanencia en la escuela al promover la elevación de la autoestima y mayor dominio de la lectura y la escritura. Apuntan la necesidad de la formación docente dar mayor atención a la diversidad y de pautar en la perspectiva de la inclusión.



**Palabras clave:** Educación de jóvenes y adultos. Necesidades educativas especiales. Formación docente.

## 1 INTRODUÇÃO

Historicamente, no Brasil, a alfabetização de adultos não tem merecido a devida atenção por parte das políticas públicas. Desde o início das campanhas governamentais, iniciadas na década de 1940, a alfabetização de adultos foi tratada de forma pragmática e pontual, realizada por meio de educadoras “improvisadas”, muitas delas sem formação específica. Os programas federais de alfabetização de jovens e adultos das últimas décadas não romperam essa lógica, a exemplo do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), executado durante os governos militares (1971-1985), o Programa Alfabetização Solidária, executado durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), e o “Brasil Alfabetizado”, na gestão dos presidentes Lula da Silva e Dilma Roussef (2003-2016).

Transcorridos quase 70 anos do início das campanhas e programas de alfabetização de adultos, ainda existem cerca de 11,5 milhões de brasileiros analfabetos, o que corresponde a 7% da população de 15 anos ou mais, conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2018). Se considerarmos os chamados analfabetos funcionais – pessoas com dificuldade de entender e se expressar por meio de letras e números –, este quantitativo aumenta significativamente, totalizando quase 38 milhões de pessoas. Os dados revelam que a passagem pelo sistema de ensino não tem garantido a um grupo considerável de pessoas o domínio da leitura e da escrita para uso na vida social e cotidiana.

Nas últimas décadas, as pesquisas sobre o conjunto de práticas sociais relacionadas aos usos, função e impacto da escrita na sociedade contemporânea possibilitaram a distinção entre o que se entende por alfabetização e letramento. Além do domínio do sistema alfabético-ortográfico, os estudos têm demonstrado a importância da compreensão e do uso efetivo e autônomo da língua escrita em práticas sociais diversificadas. Nesse modo de conceber, letramento e alfabetização são processos indissociáveis e interdependentes, e é considerada como alfabetizada a pessoa



que aprendeu a lidar com textos diversos; que incorpora e faz uso da escrita em sua vida de maneira adequada e frequente (SOARES, 1999; KLEIMAN, 1995).

São diversos os motivos que levam jovens, adultos e idosos a se matricularem na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo o público da modalidade constituído por uma grande diversidade cultural, atravessada por questões de gênero, étnico-raciais, religiosas, geracionais, de sexualidade, regionalidade e de ritmo de aprendizagem. No mesmo espaço da sala de aula, encontram-se jovens recém saídos do denominado ensino regular, bem como adultos e idosos que há muitos anos encontram-se afastados dos bancos escolares. Assim, além serem variadas as expectativas que os sujeitos da EJA nutrem em relação ao processo de escolarização, também são variados os seus ritmos e graus de dificuldades de aprendizagem, exigindo do professor a adoção de práticas pedagógicas múltiplas a fim de atender essa diversidade. Diversidade esta, potencializada com a presença de estudantes com necessidade educacionais especiais (NEEs).

Em específico ao Município do Rio de Janeiro, verifica-se, nos últimos anos, o aumento do quantitativo de estudantes NEEs nas classes da EJA. São muitas as mediações que ajudam a compreender essa realidade, entre elas, o comportamento de alguns professores e diretores escolares diante do histórico de reprovações de alunos do ensino regular. Considerando que esses alunos podem prejudicar o fluxo escolar e colocar em risco o alcance das metas estabelecidas pelo Índice de Desempenho da Educação Básica (IDEB), em vez de as escolas planejarem e desenvolverem ações que venham a reverter às dificuldades de aprendizagem dos alunos, a forma encontrada no atual contexto da “pedagogia de resultados” (SAVIANI, 2007) tem sido transferi-los para a EJA, tão logo atingem a idade mínima para o ingresso, já que ela não participa do IDEB. Isso leva os gestores públicos a se descomprometerem cada vez mais com a qualidade do ensino realizado na modalidade, ainda muito marcada pelo paradigma da suplência e por práticas pedagogicamente pobres.

O não êxito da política de inclusão no ensino regular é outra mediação a ser considerada. O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva



da Educação Inclusiva, produzido pelo grupo de trabalho da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC), reconhece que “as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos” (BRASIL, 2008, p. 14-15). O não ataque aos desafios de múltiplas naturezas para a implementação de políticas e práticas pedagógicas efetivamente inclusivas contribui para o crescimento de estudantes NEEs na EJA e para sua inclusão marginal na modalidade, pois embora estejam fisicamente presentes nas turmas não participam das mesmas atividades propostas aos demais alunos e, em muitos casos, não recebem atendimento especializado.

O presente texto tem o objetivo de analisar as experiências e aprendizados construídos por seis estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado Rio de Janeiro (UERJ) em torno do projeto de alfabetização e letramento desenvolvido por elas junto a 12 estudantes NEEs, na faixa etária de 18 a 61 anos de idade. Todavia, para melhor compreensão dos propósitos aqui almejados algumas considerações, a priori, se fazem necessárias.

Primeiro, que o projeto concebido/executado pelas licenciandas se assenta na perspectiva da educação inclusiva, aqui compreendida, epistemologicamente, com base na educação para todos, que de acordo com a Declaração de Salamanca (1994) engloba os seguintes sujeitos: os que nunca estiveram em escolas, os que se evadem precocemente, os que lá estão e experimentam discriminações, os que não recebem as respostas educativas que atendam às suas necessidades, os que enfrentam barreiras para a aprendizagem e para a participação, os que são vítimas das práticas elitistas e injustas de nossa sociedade. Nessa perspectiva, a educação inclusiva não se restringe ao âmbito da educação especial, uma vez que não se destina apenas às pessoas com deficiência ou que apresentam condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas ou com quadros psicológicos graves, além das superdotadas/com altas habilidades.

A segunda consideração refere-se ao dissenso entre os teóricos quanto ao emprego da terminologia “pessoas com necessidades educacionais especiais”. Na



concepção dos opositores ao termo, configura-se uma tentativa de mascarar as diferenças, em detrimento de sua valorização e do respeito às necessidades de cada pessoa. Na legislação brasileira, a terminologia aparece pela primeira vez na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), no contexto da transição da proposta integradora, da década de 1970, para a proposta de inclusão, das décadas de 1980 e 1990. A partir de então, o termo sofreu algumas alterações nas legislações e documentos orientadores, passando a designar “portadores de necessidades especiais”, “educandos com necessidades educacionais especiais” e “alunos com necessidades educacionais especiais”. Por ser apresentado de forma generalizada, sem especificação do público mencionado, tem possibilitado diversas interpretações em relação aos seus sujeitos.

Assim, se por um lado, a adoção da terminologia necessidades educacionais especiais pode representar um avanço no sentido de minimizar a estigmatização e pejoratividade de termos como retardados, incapacitados, inválidos, anormais e mongolóides, anteriormente utilizados para se referir as pessoas com deficiência; por outro, perde a precisão ao abranger uma diversidade de sujeitos, como ressaltam Meletti e Bueno (2011). Ademais, por ser vivenciado no cotidiano escolar, na maioria das vezes, de forma diferente do sentido que é atribuído no Relatório Warnock (1978) e na Declaração de Salamanca (1994), o termo pode corroborar a continuidade de relativa segregação, exclusão escolar e/ou a denominada exclusão na inclusão, caracterizada pela invisibilidade de muitos educandos em sala de aula, sem que suas necessidades especiais sejam atendidas pelos docentes e demais profissionais das escolas (LOPES, 2014).

A despeito dos riscos brevemente anunciados, decidimos por manter, nesse relato, a terminologia necessidade educacionais especiais por compreendê-la na perspectiva da educação inclusiva, com base no Relatório Warnock (1978) e na Declaração de Salamanca (1994), e entender que as significativas dificuldades de aprendizagens de um grupo de estudantes que encontramos no campo da pesquisa demandam práticas educacionais especiais.



## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

As reflexões aqui tecidas são resultados da pesquisa que visou a analisar as experiências e aprendizados construídos por seis estudantes do 6º e 7º períodos de Pedagogia da UERJ, integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em torno do projeto de alfabetização e letramento denominado Projeto Identidades, desenvolvido junto aos discentes de 18 a 61 anos de idade de duas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental da EJA.

Desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação, o PIBID concede bolsas de iniciação à docência aos estudantes dos cursos de licenciaturas que se dedicam ao estágio nas escolas públicas com o intuito de promover maior integração entre a educação superior e a educação básica. Propõe a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação sob a coordenação e supervisão, respectivamente, do(a) professor(a) da universidade e de um(a) professor(a) da escola parceira. Distingue-se, porém, das experiências vivenciadas no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado, uma vez que esta tende a privilegiar a observação da prática com pouca possibilidade de participação dos futuros professores no planejamento e na execução das atividades, não os capacitando, assim, a desvendar a complexidade da docência (PIMENTA, 1997). Esta é uma das condições que o PIBID visa a superar, ao definir que os projetos devem proporcionar “oportunidade de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2010). Para que isso ocorra, os licenciandos são inseridos na realidade concreta da escola não na condição de observadores da prática, mas de professores-pesquisadores da sua própria prática, reconhecendo os professores das escolas públicas da educação básica como seus coformadores.

A pesquisa foi realizada durante o ano de 2017, em uma escola localizada na Zona Norte da capital do Rio de Janeiro, pertencente ao Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da rede municipal de ensino. Dos 125 estudantes matriculados nas seis turmas do Ensino Fundamental naquele ano, 56 pertenciam aos anos



iniciais do Ensino Fundamental, alocados da seguinte forma: 22 matriculados na turma do Bloco I (constituída por alunos da etapa da alfabetização até o 3º ano) e 34 no Bloco II (alunos do 4º e 5º anos). Dos 56 estudantes dos anos iniciais, as professoras identificaram que 12 eram estudantes com NEEs, pois possuíam “significativa falta de atenção e dificuldade de memorização e reconhecimento de palavras”, apresentando, conseqüentemente, um “ritmo bastante lento na construção/aprimoramento das habilidades de leitura, escrita e cálculo” (EDUCADORA B). Cinco pertenciam ao Bloco I e sete ao Bloco II. Não obstante o projeto tenha sido destinado inicialmente para os 12 estudantes mencionados, ao final contou com a participação dos demais discentes nas suas diversas etapas, totalizando 32 participantes.

Tomando a realidade concreta como ponto de partida e chegada da análise, a pesquisa buscou identificar, a partir da imersão das licenciandas no cotidiano escolar, os saberes e fazeres necessários para a docência na EJA, bem como compreender as reflexões que essas experiências provocam quanto ao seu processo de formação docente. Além da participação na unidade escolar que acontecia duas vezes por semana, havia também encontros com o coordenador, que ocorriam quinzenalmente na universidade com fins de estudos coletivos e trocas de experiências sobre as vivências na escola.

Trata-se de pesquisa qualitativa, com base na abordagem metodológica da pesquisa-ação colaborativa. Esta abordagem favorece uma maior aproximação do pesquisador com a realidade prática do objeto investigado e prevê, por meio da participação das pessoas envolvidas, um processo educacional de aprendizagem mútua entre pesquisador e participantes, com vista à construção de ações definidas coletivamente e comprometidas com a transformação da problemática estudada (PALAVIZINI, 2012). Configura-se, portanto, em estratégia de conhecimento voltada para a resolução de problemas reais, em que o pesquisador assume um papel ativo na reflexão dos problemas levantados, na definição conjunta das ações e no acompanhamento e avaliação do processo.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, a pesquisa fez uso das anotações no diário de campo do pesquisador, com atenção à atuação das licenciandas



no cotidiano escolar, aos diálogos estabelecidos com as professoras das duas turmas e com os próprios bolsistas, aliada à análise dos relatórios produzidos por estes últimos, durante os 12 meses que participaram do PIBID. Das ricas situações vivenciadas pelas licenciandas, centramos a reflexão nas experiências teóricas/práticas oportunizadas pelo projeto de intervenção pedagógica, com uso da linguagem teatral, elaborado por elas e desenvolvido com jovens e adultos em fase de apropriação da leitura e da escrita. Ao final, foi aplicado um questionário para fins de avaliação do projeto, respondido voluntariamente por cinco professores e 31 estudantes. A análise dos dados se fez por meio do entrecruzamento dos aportes teóricos da Educação Inclusiva, da Educação Especial, da EJA e da Pedagogia do Teatro.

O texto estrutura-se em três partes. A primeira identifica as razões que levaram à construção do projeto destinado aos estudantes NEEs, problematizando o termo “necessidades educacionais especiais” nas legislações atuais. A sessão seguinte descreve as etapas de construção do projeto, elaborado com base na Pedagogia do Teatro, compreendendo a linguagem teatral como aliada não só nos processos de alfabetização/letramento de jovens e adultos pouco escolarizados, mas também para a reflexão crítica e política sobre a diferença e a diversidade humana. A última sessão analisa as reflexões e os aprendizados construídos pelas licenciandas em torno do projeto, buscando perceber em que medida as experiências vivenciadas ressignificam a compreensão da formação docente por parte das futuras professoras, inclusive para atuação na EJA, aqui também compreendida na perspectiva do paradigma da inclusão.

### **3 OS ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS E O PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

Dos 12 estudantes NEEs matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apenas dois possuíam laudo médico, ambos sob o diagnóstico de Deficiência Intelectual (DI) moderada. Do total, 10 freqüentavam a escola a mais de três anos. Apesar do tempo de frequência, as professoras avaliam que eles tiveram poucos avanços cognitivos, o que as leva a indagar “se ali seria o melhor lugar para que



eles estejam tendo em vista a falta de estrutura adequada para o atendimento desses alunos” (EDUCADORA A). A escola pesquisada possui uma sala de recursos multifuncionais, mas pouco equipada com materiais didáticos e pedagógicos para o atendimento educacional especializado. Como essas salas não funcionam no horário noturno, os estudantes com deficiência matriculados na EJA têm o direito não só de serem atendidos pelos profissionais da sala de recursos no horário diurno, o que não acontece da parte dos dois estudantes DI por motivos familiares, como também de serem acompanhados na sala de aula por uma mediadora, o que ocorre de forma precária, já que ela se faz presente, no máximo, duas vezes ao mês devido à quantidade de unidades que atende.

Por meio da observação das práticas pedagógicas e dos diálogos estabelecidos com o corpo docente e a equipe de direção, as licenciandas identificaram a desmotivação dos estudantes NEEs face às dificuldades encontradas no domínio da leitura e da escrita, conjugada as dificuldades da escola em garantir a assiduidade dos referidos estudantes. Essa realidade as mobilizou a construir um projeto de intervenção pedagógica com o objetivo de provocar a reflexão sobre a importância da escola em assumir uma orientação inclusiva em suas culturas e práticas, reconhecendo as necessidades educacionais especiais de alguns sujeitos, ainda que não tenham deficiências.

Desde o Relatório Warnock (1978) se faz presente a ideia de que não são apenas as pessoas com deficiência que demandam de necessidades educacionais especiais, mas todos aqueles que ao longo do seu percurso escolar possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem. Nos marcos da educação para todos e da Educação Inclusiva, essa concepção foi ampliada na Declaração de Salamanca (1994), passando a englobar pessoas que:

estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes a escola, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja (UNESCO, 1998).



Cabe destacar, que o termo necessidades educacionais especiais não substitui a palavra deficiência. O Artigo 5º das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica identifica que os educandos com necessidades educacionais especiais são “os que, durante o processo educacional, apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares”, sendo essas necessidades especiais decorrentes de três situações, uma das quais envolvendo dificuldades vinculadas a deficiências e dificuldades não-vinculadas a uma causa orgânica (BRASIL, 2001). Nesse sentido, o grupo de educandos NEEs pode ser constituído por: alunos com deficiência física sensorial (cegos, surdos e surdos-cegos), deficiência física não-sensorial (paralisia cerebral, por exemplo), deficiência mental, deficiências múltiplas, alunos com altas habilidades (que necessitam de currículo diferenciado por sua superior capacidade de aprendizagem), com transtornos invasivos do desenvolvimento (autismo), com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), assim como os alunos com problemas de comportamento e com dificuldades de aprendizagem (MAGALHÃES, 2003), que exigem respostas específicas por parte da instituição escolar.

Além dos estudantes DI, a pesquisa constatou que as dificuldades de aprendizagens dos demais estudantes são decorrentes das precárias condições socioeconômicas vivenciadas ao longo de sua existência, marcada por situações de exclusão social e da não garantia de direitos humanos fundamentais, que ocasionaram o não acesso à escola na idade “adequada”, ou a evasão e/ou trajetórias escolares descontínuas e de pouco sucesso. De modo geral, nas escolas da EJA estão os sujeitos que as políticas públicas e o sistema educacional não deram a devida atenção. Contudo, como afirma Carvalho (2005), faz parte da cultura das escolas explicar as dificuldades escolares dos alunos como resultantes de suas limitações pessoais e do contexto social em que vivem. Por essa razão, são pouco problematizadas as barreiras de natureza da prática pedagógica e da vontade política que impedem/dificultam a implementação de ações que venham a reverter às dificuldades de apren-



dizagens de todos e de cada um, a fim de tornar as escolas verdadeiramente inclusivas e de qualidade para todos e com todos.

A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF, 2004) esclarece que o ambiente tem um enorme impacto sobre a experiência e a extensão da deficiência de uma pessoa, o que significa considerar, no caso dos 12 estudantes sinalizados pelas professoras, que as barreiras comportamentais e ambientais podem dificultar a aprendizagem, gerar baixa autoestima e restringir sua participação efetiva na escola e na sociedade. No entanto, o Relatório Mundial Sobre Deficiência aponta “que muitas das barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência são evitáveis e as desvantagens associadas à deficiência podem ser superadas” (Brasil, 2012, p. 271). Daí a importância de práticas educativas inclusivas a fim de eliminar as barreiras atitudinais, reconhecendo-se que, em muitas situações, o problema reside no ambiente inapropriado para a promoção da saúde e o desenvolvimento das potencialidades humanas.

O paradigma de inclusão propõe que os sistemas educacionais passem a fazer adequações que atendam às necessidades educacionais especiais dos alunos, atentando-se para as diferenças individuais e as diversas situações. Assim, ao invés de os estudantes terem de se adaptar a assunções preconcebidas quanto ao ritmo e a natureza do processo de aprendizagem, são as escolas e a aprendizagem que devem se adaptar às necessidades dos estudantes (GLAT; PLETSCHE, 2012). Sasaki (1998) ressalta que:

as escolas (tanto comuns como especial) precisam ser reestruturadas para acolherem todo espectro da diversidade humana representado pelo alunado em potencial, ou seja, pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas e com qualquer grau de severidade dessas deficiências, pessoas sem deficiências e pessoas com outras características atípicas, etc. É o sistema educacional adaptando-se às necessidades de seus alunos (escolas inclusivas), mais do que os alunos adaptando-se ao sistema educacional (escolas integradas).

A educação inclusiva, ao deslocar o foco de atenção do aluno para as respostas educativas da escola, exige envolvimento e compromisso político de todos os



atores educacionais. E os desafios para isso não são pequenos, porque “implica numa nova visão de necessidades educacionais especiais que, além das dos alunos, traduzem-se por necessidades das escolas, dos professores e de todos os recursos humanos que nelas trabalham” (CARVALHO, 2005, p.6). A problematização a ser feita, ainda segundo a autora, é se governo e educadores, realmente, possuem vontade coletiva de tornar nossas escolas inclusivas.

A invisibilidade dos estudantes NEEs é prática recorrente na EJA, acarretando a sua inclusão marginal e/ou a exclusão na inclusão. Na escola pesquisada essa era uma prática comum, o que corroborava o desconhecimento das professoras sobre a forma deles pensarem e interagirem com o mundo, como gerava certo incômodo em suas práticas diárias. A decorrência de todo esse processo são níveis de aprendizagens dos referidos estudantes abaixo dos mínimos socialmente necessários em tarefas cotidianas de leitura, escrita e cálculo para que possam manter e desenvolver as competências características do alfabetismo, e garantir uma vida independente e autônoma.

Esse é o contexto do Projeto Identidades, elaborado pelas licenciandas com o objetivo de promover a visibilidade dos estudantes NEEs na escola, evitar sua segregação em sala de aula, elevar sua autoestima, fortalecer a perspectiva da educação inclusiva e aumentar a assiduidade dos estudantes, garantindo, assim, o direito à educação e níveis de aprendizagens necessários para sua autonomia nas tarefas cotidianas. Para o alcance de tais propósitos, a primeira etapa do projeto destinou-se ao estudo sobre a educação como direito humano e as interfaces entre a Educação Especial e a EJA. As questões norteadoras do estudo tiveram como base os questionamentos propostos por Soares (2014):

O que aprendem nossos alunos com necessidades educativas especiais? Qual o tempo certo de aprender? Esses alunos estão aprendendo de forma satisfatória? O que precisam aprender, o que querem/necessitam ou o que quer a escola? (SOARES, 2014, p. 163).

Compreendendo que o mundo contemporâneo exige um leitor de diversos códigos e com capacidade de atribuir sentidos de forma autônoma, as licenciandas



identificaram o teatro como possibilidade não só de os estudantes expressarem sua compreensão da vida e de si, como também trabalharem a valorização e o respeito às diferenças. A Pedagogia do Teatro passou a ser objeto de estudo das licenciandas Pedagogia.

## **2 O TEATRO COMO FERRAMENTA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PARA OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

O teatro, assim como toda manifestação artística, possibilita o acesso, tanto para quem faz quanto para quem usufrui, aos diversos elementos da natureza humana. Possibilita que encenadores e espectadores imprimam significados e expressem os distintos modos de sentirem, viverem e enxergarem o mundo e a si. Como afirma Desgranges (2018, p.25), “a motivação central do trabalho do artista é a produção de uma subjetividade que enriqueça de modo contínuo a sua relação com o mundo”, e cada indivíduo imprime um significado diferente, pois resulta da combinação entre a percepção sensorial e as referências simbólicas - memória, cultura, imaginação, mitos e sentimentos.

Nos diferentes contextos históricos e através dos diferentes gêneros, o teatro vem desempenhando inúmeras funções, inclusive o de provocar o espectador para mergulhos nas profundezas mais internas, possibilitando desvelar o que lhe salta aos olhos, mas que não consegue de imediato compreender. De despertar no público e nos atores da cena a curiosidade epistemológica - ação tão necessária para motivar um olhar renovado para a vida. Por essa razão, não só o teatro, mas a arte em si, é um importante aliado na formação dos sujeitos.

Na concepção de Villaça (2014), a riqueza da arte como ferramenta da educação e estratégia da transdisciplinaridade é a de permitir que o indivíduo veja ilustradas as situações cotidianas, atingindo-o em todos os níveis (racional, físico, emocional, espiritual e social), além de possibilitar o trabalho coletivo, de modo a levá-lo a experienciar o contato com o outro e consigo em sua plenitude. Essas positividade podem ser conferidas às artes cênicas, daí o teatro ser apontado como valioso aliado da educação. Contudo, para Desgranges (2003), vale questionar em que me-



didática a fruição da arte pode, por si, ser compreendida enquanto atividade pedagógica. Apesar da importância da ludicidade na formação dos sujeitos e na construção do conhecimento, o autor destaca que o teatro como ferramenta da educação tem sido percebido de maneira um pouco reducionista, enfatizando somente suas possibilidades didáticas de transmissão de informações e conteúdos disciplinares, ou de afirmação de uma determinada conduta moral (DESGRANGES, 2003).

A arte, porém, possui um caráter transgressor, de questionar valores pré-estabelecidos na sociedade. Com base nessa força transgressora de inverter, deslocar e ressignificar valores e idéias naturalizadas no pensamento individual e social, as licenciandas identificaram a linguagem teatral como meio de aguçar a reflexão sobre a diversidade humana, da qual a deficiência faz parte e não pode ser negada, uma vez que interfere na forma de ser, agir e sentir das pessoas, e também para desenvolver a alfabetização e letramento dos estudantes, valorizando seus saberes prévios. Todavia, cabe destacar, não compreendiam o teatro apenas como recurso didático para alcançar conteúdos disciplinares, mas, sobretudo, enquanto arma para a libertação e a construção de uma sociedade mais consciente e humana.

Ao analisar o impacto causado nos participantes das montagens cênicas realizadas em escolas ou comunidades, Cabral (2014) demonstra que elas possibilitam transgressão e ressonância com o contexto real dos encenadores e espectadores. Sendo assim, para a autora, o teatro na escola ou em outros contextos periféricos pode ser concebido como celebração – rituais sobre a vida, a natureza, os sonhos e as esperanças –, como também contestação – histórias de lutas e pleitos, clamores, palavras de ordem e protestos.

As licenciandas identificaram o teatro dialógico e político, em que plateia e atores dialogam em torno de uma temática relevante para a comunidade, como a concepção que mais atendia aos propósitos do projeto. Bertold Brecht e as peças didáticas (tipologia do teatro épico brechtiano) se constituíram em uma das referências. Em síntese, o objetivo de Brecht é implementar uma ação política de conscientização por meio da arte teatral, de modo a oportunizar o público a refletir conscientemente e criticamente a respeito das lutas de classes no capitalismo. Como a finalidade é



provocar a atitude do público diante dos fatos trazidos à cena, o fato de raciocinar sobre a mesma torna-se mais importante que um envolvimento emocional naquilo que está sendo realizado sobre o palco (CONCÍLIO, 2018).

No Brasil, as experiências da conscientização crítica por meio do teatro político ocorrem desde a primeira metade do século passado e foram marcadas pelo envolvimento de muitos artistas e educadores, que buscaram desenvolver formas teatrais onde a participação do espectador era levada a efeito em vários espaços, inclusive nas escolas e nas universidades. Examinar a realidade social do Brasil a partir da linguagem teatral foi o objetivo principal da fundação do Teatro de Arena de São Paulo no final da década de 1950, inicialmente sob a direção de José Renato e depois de Augusto Boal. Esta foi também uma prática desenvolvida pelo Centro de Teatro do Oprimido (CTO), no Rio de Janeiro, sob a direção de Augusto Boal, e pelo Grupo de Teatro Tá na Rua, sob a direção de Amir Haddad, que buscavam a utilização do palco como espaço para a discussão de questões que afligiam nossa sociedade, convidando os espectadores a participarem desses debates e provocando a atitude do público diante dos fatos trazidos à cena (DESGRANGES, 2003).

Pode-se dizer que uma das primeiras modalidades do Teatro do Oprimido foi o Teatro-Jornal, que teve início no Brasil no fim dos anos de 1960 e início de 1970, ainda quando Boal atuava junto ao Teatro de Arena de São Paulo e antes de haver concebido o seu método teatral. Portanto, essa modalidade, o Teatro-Jornal, só posteriormente foi considerada como Teatro do Oprimido e incluída no arsenal do método pelo próprio Boal. O método em si, em suas várias modalidades, ganhou forma durante o seu exílio político na América Latina e Europa, iniciado em 1971. Somente ao voltar ao Brasil, em meados da década de 1980, é que o teatrólogo passou a aplicar o seu método em território brasileiro, ao fundar o CTO em 1986.

O Grupo Tá na Rua, por sua vez, apesar de ser resultado da atuação de seu diretor Amir Haddad desde os anos de 1960/70, veio a nascer da forma como o conhecemos somente na década seguinte. Embora o método de Teatro do Oprimido e o Grupo Tá na Rua utilizassem o palco e propunham relações com a plateia de maneiras distintas, foram experiências teatrais que convergiam, de certo modo, com as



diversas experiências de Educação Popular - nascedouro da EJA - vivenciadas no Brasil nas décadas de 1950/1960. Desse modo, assim como as peças didáticas de Brecht, os referidos grupos teatrais também se constituíram em referências na elaboração do projeto pelas licenciandas.

Inicialmente o Projeto Identidades foi concebido para atendimento dos estudantes NEEs, mas se estendeu posteriormente aos demais discentes das duas turmas, pois como visava a combater discriminações e segregações não poderia cometer o equívoco de discriminar e/ou segregar. A construção coletiva e colaborativa perpassou todas as etapas, isto é, produção textual, confecção de cenário/figurino, execução de iluminação e sonoplastia, sendo que os que tinham mais facilidades auxiliavam os que tinham maiores dificuldades no desenvolvimento das tarefas.

O projeto teve início com a realização de quatro oficinas sobre teatro e produção de vídeos com uso de celulares, com duração de uma hora semanal cada uma. Concomitante às oficinas foi aplicado aos discentes um questionário com respostas fechadas e abertas com intuito de identificar seus interesses e os motivos de seu afastamento/retorno à vida escolar. Na concepção das licenciandas era importante conhecer os estudantes, porque “todo projeto de intervenção pedagógica, assim como todo projeto político-pedagógico deve partir do conhecimento diagnóstico da realidade existencial dos sujeitos ao qual se destina” (LICENCIANDA A). Também, porque jovens e adultos não-alfabetizados sabem do valor social da escrita e possuem um processo de letramento bastante avançado, o que deve ser reconhecido nas práticas escolares. Como ressaltam Galvão e Di Pierro (2007), apesar de não terem domínio da leitura e escrita, os não-alfabetizados vivem em um mundo regulado pela linguagem escrita, e criam formas alternativas para lidar com variadas situações em que essa linguagem está presente em seu dia a dia. Por essa razão, os programas de alfabetização de jovens e adultos devem considerar seus saberes e o letramento construído nas diversas situações sociais, pois, embora não dominem o sistema alfabético, jovens e adultos são detentores de uma gama de conhecimento que lhes outorga o direito de participar como contribuinte do processo de letramento múltiplo necessário ao mundo dos alfabetizados e letrados.



Com base nessas premissas, a ação seguinte centrou-se na gravação em áudios dos depoimentos sobre as vivências e experiências de vida de 16 estudantes, entre eles os 12 estudantes NEEs identificados pelas professoras. Como a transformação dos diálogos em linguagem cênica era o horizonte almejado, os depoimentos foram transcritos pelas licenciandas, sendo atribuído um pseudônimo para cada autor(a). Posteriormente, os textos transcritos foram redistribuídos a outros estudantes, que fizeram nova gravação em áudio - agora com a voz do então ator/atriz. A dublagem desses áudios editados foi a estratégia cênica utilizada para driblar a timidez e o nervosismo dos estudantes em processo de alfabetização, face às suas dificuldades na apropriação da leitura. Os três meses posteriores foram reservados aos ensaios, centrados na memorização do texto a ser apresentado/dublado e na devida expressão corporal a fim de conferir relativo grau de realidade às personagens. Os ensaios aconteciam duas vezes por semana, uma hora antes do horário da saída. Três estudantes NEEs participaram da encenação, enquanto os demais participaram da confecção do cenário e da execução da iluminação.

As tarefas também foram divididas entre as licenciandas: duas ficaram responsáveis pelo ensaio cênico dos dez estudantes/atores e as demais ficaram responsáveis em coordenar o grupo que tinha a tarefa de transformar o pátio da escola em espaço cênico. Devido à limitação de recursos financeiros, o cenário foi confeccionado com caixas packs de leite, arrecadadas por meio de campanha entre estudantes, professores e funcionários da escola. As caixas foram abertas, limpas e depois costuradas umas as outras por três estudantes costureiras, servindo de base para confecção do cenário e do painel utilizado na frente da escola, composto por fotografias dos estudantes.

Antes dessa etapa, porém, as caixas de leite se constituíram em recursos pedagógicos interdisciplinares: nas aulas de Matemática serviram para que a professora reforçasse os conceitos de adição e multiplicação, visando estimar o quantitativo de caixas necessárias para confecção do cenário. Nas aulas de História e Geografia serviram para problematizar a questão do lixo e do consumismo na sociedade capitalista. Na de Ciências trabalhou-se o valor nutricional dos diferentes tipos de leite e de seus derivados.



Na concepção das licenciandas, dar voz aos estudantes durante todas as etapas de construção do projeto decorre do princípio de que a ausência ou pouco domínio dos códigos grafocêntricos da leitura e da escrita por parte dos sujeitos não os destituem da cidadania e nem os constituem em “tábuas rasas” a serem preenchidas pelos conhecimentos acadêmicos dos professores (FREIRE, 1996). Afinal, a escola é apenas um entre os múltiplos espaços sociais de formação humana onde as pessoas constroem e partilham conhecimentos.

Esta concepção ampliada da EJA, consolidada na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em Hamburgo, em 1997, e reafirmada na VI CONFINTEA realizada em Belém do Pará/ Brasil, em 2009, fundamenta-se no direito de todos à educação e na concepção de que as aprendizagens ocorrem ao longo da vida e em todos os espaços existentes na sociedade multicultural. Não significa com isso negar a importância dos saberes escolares e das expectativas que os estudantes da EJA nutrem em relação ao seu processo de escolarização. Como sinaliza uma licencianda em seu relatório,

[...] com essa compreensão da EJA aprendemos que, nós, professores, não podemos secundarizar os projetos pessoais dos alunos e deixar de articular com as expectativas que fazem da escola. Para isso, temos aprendido que é fundamental os professores de EJA dar voz aos seus alunos [...], valorizar a cultura deles, sua linguagem e os aprendizados que constroem fora da escola, para, a partir daí, tecer um diálogo intercultural que promova a produção de novos conhecimentos e intervenções na realidade imediata (LICENCIANDA E).

Trata-se, assim, de reconhecer a diversidade existente ente os sujeitos da EJA, cujas histórias são permeadas de “exclusões”, face à histórica negação de direitos à expressiva parcela da população brasileira. Nesse sentido, a EJA pode ser compreendida como uma política de inclusão e de ação afirmativa na garantia ao direito à educação, entendendo-a como parte de uma luta maior, que é a universalização do conjunto dos direitos a todas as pessoas.

Decerto, nos últimos anos a legislação nacional assegurou a ampliação de direitos, entretanto, essa ampliação ainda é fraca e restrita, uma vez que as condi-



ções políticas, econômicas, sociais e culturais que historicamente produzem a exclusão não foram superadas. Daí ser “apressado considerar que um direito está consagrado simplesmente pela superação parcial das condições que o negavam no passado” (GENTILI, 2009, p.1063). Para uma licencianda:

Não há garantia do direito quando ele não é pleno [...] O simples acesso à escola, ao ensino de qualidade duvidosa, que não promove as aprendizagens socialmente necessárias para tarefas cotidianas de leitura e escrita não tornam concreto o direito à educação. O mesmo ocorre com a disfarçada inclusão das pessoas com deficiência na escola, face às inexistentes ou às precárias condições para atender às necessidades educacionais especiais das pessoas (LICENCIANDA B).

Por essa perspectiva, na concepção das licenciandas havia no Projeto Identidades dupla dimensão de inclusão: o de “promover o sentido de pertencimento à escola dos estudantes NEEs e fortalecer junto ao coletivo escolar o direito desses estudantes à aprendizagem dos saberes escolares, à educação inclusiva e de qualidade” (LICENCIANDA D). Contribuiu para fortalecer nas futuras docentes a importância de adequar o currículo, a fim de torná-lo apropriado à especificidade dos estudantes com NEEs, valorizando suas potencialidades e individualidades.

### **3 RESULTADOS DA AÇÃO**

A análise dos “questionários de avaliação” e dos relatórios produzidos bimestralmente pelas licenciandas constatou que a motivação, a valorização das diferenças e o respeito aos ritmos de cada estudante foram elementos importantes para o alcance dos objetivos traçados, fazendo da experiência aqui apresentada um rico momento de aprendizado coletivo para todos os envolvidos. Isto, porque o contexto real e as condições em que a escola recebe os estudantes NEEs foi o ponto de partida do projeto elaborado. O questionário aplicado aos estudantes antes da elaboração do mesmo também serviu de diagnose. Na concepção de uma licencianda,

ele possibilitou conhecer os desejos e as expectativas dos alunos em relação à escola e à vida, de modo geral. Todo projeto deve partir do interesse dos estudantes a frequentarem a escola, em dar continui-



dade aos estudos e quererem participar das ações planejadas (LICENCIANDAA).

Di Pierro, Vóvio e Andrade (2008) ressaltam que conhecer quem são as pessoas, como vivem, o que sabem, que sentido conferem à leitura e à escrita e o que querem aprender são condições para delinear programas compatíveis e viáveis para quem a educação é de direito. Nesse sentido, as licenciandas têm como principal referência o educador Paulo Freire, destacando a necessidade de valorizar a cultura dos educandos, sua linguagem, para, a partir de então, conduzi-los à leitura das palavras que venham possibilitar a ressignificação da leitura do mundo e sua intervenção nele de forma mais consciente. Este é o próprio sentido da EJA e também da Educação Especial, que de acordo com o Artigo 4º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 deve considerar as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais e suas faixas etárias, pautando-se em princípios éticos, políticos e estéticos, de modo a assegurar:

I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social; II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências; III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos (BRASIL, 2001, p.1)

As licenciandas, na interação com as professoras da escola e refletindo o seu próprio processo de formação, avaliam que a formação inicial docente ainda não tem conferido a devida atenção à EJA, à Educação Especial e à Educação Inclusiva, já que a inclusão não consiste apenas na permanência física de estudantes NEEs junto aos demais educandos, mas na ousadia de rever concepções e paradigmas, e desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando as diferenças e atendendo suas necessidades educacionais.



A pouca atenção conferida às modalidades EJA e Educação Especial na perspectiva da inclusão durante a formação inicial docente é agravada com as poucas ofertas de formação continuada oferecidas pelas redes de ensino ao conjunto dos professores - e não restrita aos professores das salas de recursos multifuncionais. Ao não darem a devida atenção às referidas modalidades, as universidades e as redes de ensino contribuem para a invisibilidade dos estudantes NEEs nas salas de aula da EJA, sem que suas necessidades e o direito à educação sejam de fato atendidos. A falta de recursos com que convive a EJA torna mais grave essa situação e, como afirma Soares (2014), incide sobre os professores durante a sua prática profissional ao não saberem como avaliar o que os estudantes NEEs aprendem, como aferirem as expectativas de rendimento que apresentam e como promoverem a real inclusão, tendo dúvida, inclusive, se a EJA é o melhor lugar para eles estarem. Algumas licenciandas refletem sobre essa questão:

Não vejo a escola onde atuo como um espaço de acolhimento dos jovens com necessidades educacionais especiais, pois ela pouco considera as necessidades especiais desses jovens. Infelizmente essa é uma realidade comum a muitas escolas, não importa se é uma escola que atende crianças ou de EJA (LICENCIANDA C).

São poucos cursos de licenciatura que oferecem na sua grade curricular disciplinas obrigatórias de EJA, ou mesmo estágio supervisionado na EJA [...] Com isso, muitos professores acabam reproduzindo a mesma metodologia e os mesmos materiais que usam com crianças; não dando atenção, muitas vezes, às características dos alunos, e os tratando de forma infantilizada. Se isso acontece com os alunos ditos “normais”, o que os professores fazem com os alunos especiais? (LICENCIANDA A)

As apresentações cênicas foram sucedidas por debates coordenados pelas licenciandas, predispondo os professores, estudantes e convidados a repensarem suas concepções em relação à deficiência, à aprendizagem e à política de inclusão. Este é um dos objetivos do teatro, posto que o espectador para efetivar uma compreensão da história que lhe é apresentada recorre ao seu patrimônio vivencial, interpretando-a a partir de sua experiência e visão de mundo. Desgranges (2003) ressalta que no exercício de compreensão da obra, o espectador revê e reflete sobre



aspectos de sua história e os confronta com a narrativa com a qual se depara, podendo esse movimento de reflexão fomentar transformações no presente.

Os debates demonstraram que a reflexão sobre a diversidade, a deficiência e os direitos humanos precisa ultrapassar os muros escolares e ganhar corpo na sociedade, a fim de garantir o direito de todas as pessoas - crianças, jovens, adultos e idosos. A positividade das discussões e reflexões levou a equipe pedagógica a inserir o tema da inclusão na pauta de projetos a serem desenvolvidos nos três turnos de funcionamento da escola, ou seja, tanto na EJA como no ensino regular. Afinal, “as pessoas com deficiência também sonham, fazem planos, têm desejos e como qualquer indivíduo se ressentem com a indiferença alheia” (LICENCIANDA B).

O projeto desenvolvido também provocou a reflexão quanto aos processos de alfabetização e letramento, ressaltando que as aprendizagens necessárias para a autonomia e para as tarefas cotidianas de leitura e da escrita não ocorrerão por meio de ações pontuais; demandam continuidade para sua consolidação.

Quanto à formação docente, a pesquisa se soma aos demais estudos que sinalizam a necessidade da formação assumir a perspectiva da *práxis*, na articulação teoria e prática, visando à formação de professores-pesquisadores das suas próprias práticas, tendo em vista que o exercício do magistério é marcado pela indeterminação e por mudanças constantes. Como expõe uma licencianda em seu relatório, “a realidade da escola, mais do que dar sentido aos textos estudados nos nossos encontros, nos leva a perceber que a pesquisa não está desvinculada do ato de ensinar e de aprender. Faz parte do ofício do professor” (LICENCIANDA D).

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O aumento do quantitativo de estudantes NEEs nas classes da EJA não tem incidido, no mesmo ritmo, em intervenções pedagógicas que venham atender suas necessidades educacionais especiais. O fato de a EJA não ser valorizada e priorizada no conjunto das políticas públicas educacionais contribui para que a modalidade se constitua em uma rede de desqualificações, caracterizada por práticas pedagógicas que não atendem às especificidades e necessidades dos sujeitos, pela escassez



de recursos pedagógicos, precária infraestrutura escolar e a precarização do trabalho docente. O resultado desse processo tem sido a certificação vazia para muitos jovens e adultos, ou seja, destituída de aprendizagens socialmente necessárias para o exercício pleno da cidadania e para as tarefas cotidianas de leitura, escrita e cálculo.

Barbosa (2016) salienta que o pouco prestígio conferido à EJA no âmbito das políticas públicas ocorre também no aspecto da formação docente inicial, uma vez que a matriz curricular da maioria dos cursos de licenciaturas do país não oferta disciplinas obrigatórias voltadas para o estudo da complexidade da referida modalidade. Em face dessa lacuna na formação docente, as práticas pedagógicas na modalidade têm sido caracterizadas, em grande parte, por uma grande dose de improvisação, conferindo pouca atenção à diversidade dos sujeitos atendidos.

Este quadro tende a se agravar se considerarmos que os estudos da Educação Especial e Inclusiva não recebem a devida atenção nas matrizes curriculares de muitos cursos de licenciaturas, embora a Resolução CNE/CP n.1/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, em seu Art. 6, parágrafo 3<sup>a</sup>, inciso II, ressalte a necessidade de a formação docente contemplar “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2002). O mesmo princípio é reafirmado na atual Resolução CNE n. 02/2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e para a formação continuada, em nível superior, de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, ao definir que:

Art. 8º - O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a: VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras (BRASIL, 2015).

Os relatórios produzidos pelas licenciandas ressaltam a distância entre o que é normatizado nas legislações e o que é executado na materialidade concreta da



escola, principalmente diante das precárias condições de trabalho vivenciadas cotidianamente pelos profissionais da educação. Isso coloca os atores escolares em uma constante tensão quanto aos caminhos a trilhar para a efetiva garantia dos direitos de significativa parcela da população, pois, se falta vontade política governamental para que o sistema público de educação consiga suprir a demanda dos estudantes NEEs, isso não pode servir de justificativa para que a escola cruze os braços diante das suas dificuldades de aprendizagens. “Colocar-se em ação, apesar de todas as adversidades” (LICENCIANDA A), foi uma das lições salientada pelas licenciandas, acrescida da “necessidade de estudos, militância e compromisso político a fim de garantir o direito de todos à educação de qualidade” (LICENCIANDA C).

A pesquisa constatou que o projeto contribuiu para a elevação da autoestima dos estudantes NEEs e a percepção de que devem atuar como autores de sua própria história, aumentando, inclusive, sua assiduidade na escola – passo importante, embora não suficiente, para efetivação do direito à educação. De acordo com o relato das professoras, a maior integração entre os estudantes e a prática colaborativa fomentada pelo projeto tem auxiliado o processo de leitura e escrita dos estudantes NEEs e demais estudantes das turmas dos anos iniciais. Decerto, trata-se de uma etapa importante, mas para consolidar a alfabetização e letramento é preciso que novos projetos e ações venham a ser implementados visando a atender as necessidades educacionais de todos e de cada um.

Por fim, considerando que a arte possibilita um processo educativo tanto para quem realiza quanto para quem dela usufrui, os diversos signos presentes em todas as etapas da montagem teatral, à medida que foram sendo decodificados e interpretados pelas licenciandas, incitaram-lhes à refletir sua própria história, formação, atitudes, comportamentos, enfim, sua própria vida, e a reafirmar a educação como um ato de compromisso político.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, C. S. Limites e possibilidades da contribuição do PIBID para a formação inicial e continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Educere et Educare**, vol. 2, n. 22, jul.-dez. 2016.



BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Lei n.9394 de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE/CEB, 2000.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2/2001, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n.1/2002, de 18 de fevereiro de 2002**. Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Brasília, MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2006.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial/MEC. Brasília, jan. 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.02, de 1 de julho de 2015**. Brasília, MEC, 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 jun. 2018.

CABRAL, B. A. V. Mediação em teatro: o professor como artista e pedagogo. In: CONTIEIRO, L.; SANTOS, F. F. dos; FERNENDES, M V. de S. **Pedagogia do teatro [recurso eletrônico]**: prática, teoria e trajetórias de formação docente. Natal, RN: EDUFRN, 2018.

CONCÍLIO, V. O modelo de ação e a criação de BadenBaden. In: CONTIEIRO, L.; SANTOS, F. F. dos; FERNENDES, M V. de S. **Pedagogia do teatro [recurso eletrônico]**: prática, teoria e trajetórias de formação docente. Natal, RN: EDUFRN, 2018.

DESGRANGES, F. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

DI PIERRO, M. C., VÓVIO, C. L.; ANDRADE, E. R. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, A. M. de O.; DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.



GENTILI, P. O Direito à Educação e as Dinâmicas de Exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set.-dez. 2009.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**, PNAD. Brasília, 2018.

KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os significados do letramento**. Campinas: Mundo das Letras, 1995.

LOPES, S. A. Considerações sobre a terminologia Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 737-750, set.-dez. 2014.

MAGALHÃES, R. de C. B. (Org.) **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à educação especial. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2003.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. O impacto de políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 367-383, mai.-ago. 2011.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Relatório Mundial sobre a Deficiência/World Health Organization, The World Bank; tradução Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPCD, 2012.

PAIVA, J. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33, p. 519-566, set.-dez. 2006.

PALAVIZINI, R. S. Uma abordagem transdisciplinar à pesquisa-ação. **Terceiro incluído**. Nupeat-Isea-UFG, v.2, n.1, p.67-85, jun.-jul. 2012.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SASSAKI, R. K. Inclusão, o paradigma da próxima década. **Mensagem**, Brasília, v. 34, n. 83, p. 29, 1998.

SAVIANI, D. O ensino de resultados. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 29 abril, 2007, p.3.

SOARES, A. Alunos PNEEs na EJA: sujeitos de direitos e complexidade. In: COSTA, R. P.; VIANNA, V. M. **Entrelaçando olhares por uma educação planetária**. 1 ed. Rio de Janeiro: Caetés, 2014.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.

THE WARNOCK REPORT. **Special Education Needs**: Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: Her Majesty's Stationery Office, 1978.

VILLAÇA, L. de C. Arte-educação: a arte como metodologia educativa. **Cairu em Revista**, ano 03, n. 4, p. 74-85, jul.-ago., 2014.



**UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca, Espanha, 1994.

**Recebido em 15 de julho de 2018  
Aprovado em 25 de setembro de 2019**