



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES – CCTA**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES EM REDE NACIONAL**  
**– PROFARTES/UFPB**

**LYGIA MAIA NOBRE DE FIGUEIREDO**

**InclusAÇÃO - Provocações Artístico-Pedagógicas**

**João Pessoa**  
**2020**

**LYGIA MAIA NOBRE DE FIGUEIREDO**

**InclusAÇÃO - Provocações Artístico-Pedagógicas**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional - PROFARTES, Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestra em Artes.

Orientador: Prof. Dr. José Amâncio Tonezzi Rodrigues Pereira.

**João Pessoa  
2020**

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

F475i Figueiredo, Lygia Maia Nobre de.  
InclusÃO: provocações artístico-pedagógicas / Lygia  
Maia Nobre de Figueiredo. - João Pessoa, 2020.  
125f.

Orientação: José Amâncio Tonezzi Rodrigues Pereira.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Teatro. 2. Exclusão e inclusão. 3. Performance. 4.  
Metodologias inclusivas. I. Pereira, José Amâncio  
Tonezzi Rodrigues. II. Título.

UFPB/BC

CDU 792(043)

**LYGIA MAIA NOBRE DE FIGUEIREDO**

**InclusÃO - Provocações Artístico-Pedagógicas**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional - PROFARTES, Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestra em Artes.

**Aprovada em:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

pela seguinte banca examinadora:

---

**Prof. Dr. José Amâncio Tonezzi Rodrigues Pereira**

Universidade Federal da Paraíba

Orientador

---

**Profa. Dra. Paula Alves Barbosa Coelho**

Universidade Federal da Paraíba

Membro da Banca

---

**Profa. Dra. Letícia Damasceno Barreto**

Universidade Federal de Pernambuco

Membro da Banca

Ninguém educa ninguém, tampouco ninguém educa a si mesmo. Os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.

(Paulo Freire)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, mentores espirituais e espíritos de luz por essa conclusão de uma fase tão importante.

Agradeço imensamente todo o apoio da minha incrível família: especialmente à minha Mamys e à minha eterna Vó Lygia, pelo amor, presença e parceria em todos os momentos da minha vida, e por me inspirarem sempre.

Às minhas parceiras irmãs: Fernanda e Marina, pelo apoio e incentivo. Ao meu PAldrasto, André, pelo companheirismo.

Aos meus tios favoritos: Tia Lela e Tio Alê, que, independentemente da presença física, são parceiros e me apoiam desde que me entendo por gente.

A todos os meus grandes amigos e amigas pela presença constante e parceria, especialmente: Nicole Rutnig, Danilo Alves, Igo Rolim, Paula Roberta, Gabriela Oliveira, Bruna Campos e Michelly Scanzi. E ao encontro profissional e pessoal por intermédio desse programa de Mestrado: Hayala César e Sandra Melo.

Ao meu Grupo de Teatro, por me proporcionar essa pesquisa que representa o início da nossa história.

A minha Escola Estadual Professor Orlando Cavalcanti Gomes, por todo o apoio!

A todos que são excluídos socialmente em nosso país!

Ao meu orientador Dr. José Amâncio Tonezzi, pelo apoio nessa jornada.

Gratidão!

*Cada um que passa em nossa vida passa sozinho...*

*Porque cada pessoa é única para nós,*

*E nenhuma substitui a outra.*

*Cada um que passa em nossa vida passa sozinho,*

*Mas não vai só...*

*Levam um pouco de nós mesmos*

*e nos deixam um pouco de si mesmos.*

(Sain-Exupery)

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objeto de estudo a investigação da Performance como veículo para inclusão social através do Grupo de Teatro da Escola Estadual Professor Orlando Cavalcanti Gomes, constituído por educandos do Ensino Médio, no bairro do Cristo, na cidade de João Pessoa (PB). Por meio de processos artístico- pedagógicos, buscou-se trabalhar com os participantes (educandos) a relação entre ambiente escolar, ensino-aprendizagem e processos excludentes e inclusivos. Como artista-docente-deficiente, as problemáticas se iniciaram com as minhas vivências e processos sociais excludentes. A partir dessa análise, o Grupo sentiu-se motivado a pesquisar, identificar e analisar: legislações vigentes no país, teóricos que pudessem elucidar os âmbitos da exclusão e inclusão, em dimensões pedagógico-sociais. Desse modo, a proposição desta pesquisa-participante investiga a Performance como metodologia inclusiva do trabalho pedagógico, considerando-se o entendimento de Augusto Boal sobre o fato de a arte ser tanto um direito como uma obrigação, forma de conhecimento e gozo, constituindo-se enquanto dever de cidadania e arma de libertação. Nesse sentido, sua utilização no âmbito pedagógico traz uma potente possibilidade de empoderamento e oferece questionamentos acerca dos sistemas que excluem e incluem os diversos sujeitos. Além disso, quanto mais cedo o diálogo acontece, mais revolução haverá, logo, a ânsia por proposições dialógicas é imperiosa no contexto escolar. Utilizando-se das fundamentações teóricas da psicologia vygotskiana e do pensamento foucaultiano, relacionam-se embasamentos teóricos com a utilização da Performance como meio para diálogos/debates, construções de cenas acerca dos processos de exclusão/inclusão sociais que fortaleceram os questionamentos e as indagações a respeito da existência de uma inclusão por intermédio das Artes Cênicas. Dessa maneira, esta pesquisa propôs investigar o trabalho pedagógico em Performance, conforme as ideias de variados pensadores, entendendo a escola como um coletivo inteligente.

**Palavras-Chave:** Teatro. Exclusão e Inclusão. Performance. Metodologias Inclusivas.

## ABSTRACT

The present research had as its object of study the investigation of performance as a vehicle for social inclusion through the Theater Group of the Orlando Cavalcanti Gomes State School, made up of high school students, in the Cristo neighborhood, in the city of João Pessoa (PB). Through artistic pedagogical processes, we sought to work with the participants (students) on the relationship between school environment, teaching-learning and exclusionary and inclusive processes. As an artist-teacher-disabled, the problems started with my experiences and social exclusionary processes. From this analysis, the Group felt motivated to research, identify, analyze: legislation in force in the country, theorists who could elucidate the areas of exclusion and inclusion, in pedagogical-social dimensions. Thus, the proposition of this participant research investigates performance as an inclusive methodology of pedagogical work, considering Augusto Boal's understanding of the fact that art is both a right and an obligation, a form of knowledge and enjoyment, constituting itself as a duty of citizenship and a weapon of liberation. In this sense, its use in the pedagogical scope brings a powerful possibility for empowerment and offers questions about the systems that exclude and include the various subjects. In addition, the sooner the dialogue takes place, the more revolution there will be, therefore, the urge for dialogical propositions is imperative in the school context. Using the theoretical foundations of Vygotskian psychology and Foucauldian thought, theoretical bases are related to the use of Performance as a means for dialogues / debates, construction of scenes about the processes of social exclusion / inclusion that strengthened the questions and inquiries to respect for the existence of inclusion through the Performing Arts. Thus, this research proposed to investigate the pedagogical work in Performance, according to the ideas of various thinkers, understanding the school as an intelligent collective.

**Keywords:** Theater. Exclusion and Inclusion. Performance. Inclusive Methodologies.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>COVID-19</b>	COrona Vlrus Disease (Doença do Coronavírus), ano 2019
<b>EEEM</b>	Escola Estadual de Ensino Médio
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>Libras</b>	Língua Brasileira de Sinais
<b>ProfArtes</b>	Programa de Mestrado Profissional em Artes
<b>UFPB</b>	Universidade Federal da Paraíba
<b>Unesco</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Lygia bebê com sua avó Lygia, 1987.....	11
Figura 2: Lygia recém-nascida, janeiro de 1987 .....	12
Figura 3: Lygia Maia, janeiro de 1987 .....	13
Figura 4: Lygia com sua educadora, Sidney. Formatura na antiga pré-escola, 1993	14
Figura 5: Reforma EEEM Professor Orlando Cavalcanti Gomes – 2019 (1) .....	29
Figura 6: Reforma EEEM Professor Orlando Cavalcanti Gomes – 2019 (2) .....	29
Figura 7: Reforma da EEEM Professor Orlando Cavalcanti Gomes – 2019 (3) .....	32
Figura 8: Lygia Maia: primeiro banho - janeiro de 1987 .....	36
Figura 9: Raio-X Lygia: artrite e artrose em estágio avançado, 2019 .....	49
Figura 10: Grupo de Teatro - 1ª Gerência Regional de Ensino, 2019 .....	72
Figura 11: Performance Pandeiros do Orlando – 2019 (1) .....	74
Figura 12: Performance Pandeiros do Orlando, 2019 (2) .....	74
Figura 13: Performance Pandeiros do Orlando - 2019 (3).....	75
Figura 14: Performance Pandeiros do Orlando (4) - Festival Arte em Cena, 2019 .	76
Figura 15: Performance Pandeiros do Orlando (5), Memorial Jackson do Pandeiro, Alagoa Grande, julho 2019.....	77
Figura 16: Reforma da Escola, 2019.....	81
Figura 17: Primeira cena: marcha .....	84
Figura 18: Robôs do Sistema.....	85
Figura 19: Olhos que não veem .....	90
Figura 20: Comunicação e deboche .....	93
Figura 21: Gestos e Símbolos.....	94
Figura 22: Procissão e silêncio .....	95
Figura 23: Velas dos excluídos .....	96
Figura 24: Categorizando Corpos .....	98
Figura 25: Corpos e exclusão .....	99
Figura 26: Somos excluídos?!?.....	100
Figura 27: Você também vê?!? .....	101
Figura 28: Divulgação Espaços de Trans-for-Ação, X Jornada em Artes Cênicas, novembro 2019 .....	108

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>36</b>
2.1 EU NÃO ME VEJO NA PALAVRA - LINGUAGEM PARA VYGOTSKY - CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM.....	37
2.2 MINHA CASA NÃO ME DEFINE: RITUAIS E PERFORMANCE.....	45
<b>3 MÉTODO E TÉCNICA .....</b>	<b>58</b>
3.1 MINHA CARNE NÃO ME DEFINE.....	58
3.2 GRUPO DE TEATRO ORLANDO.....	61
3.3 RITUAIS E ESTABILIDADE EDUCATIVA .....	62
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>73</b>
4.1 QUEM NÃO SENTE DORES.....	82
4.1.1 Cena 1 – Marcha .....	83
4.1.2 Cena 2 – Venda-Público – privação de sentido.....	87
4.1.3 Cena 3 – Apresentação de nomes com vogais – Ridicularização do som.....	91
4.1.4 Cena 4 – Procissão Excluídos Sociais.....	95
4.1.5 Cena 5 - Corpos pretos.....	96
4.1.6 Cena 6 - Objetificação do feminino .....	101
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>124</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

---

Permito-me iniciar contando uma história em terceira pessoa.

Lygia nunca foi uma personagem simples, daquelas de contos, histórias, estórias. Persona que já nasceu com a intenção de quebrar paradigmas, tabus, preconceitos. Sempre soube que a luta é necessária, mesmo quando desconhecia as palavras, e observava atentamente o mundo a sua volta.

Quando nasceu, prematuramente, no dia 05 de janeiro de 1987, na cidade de Brasília, Distrito Federal, demorou em ser apresentada à sua mãe. Primeiro uma psicóloga foi conversar com a jovem genitora de primeira viagem, diga-se de passagem, com vinte anos, para explicar que sua bebê, sua primeira filha, nascera com algumas deficiências: agenesia ou hipoplasia do dedo da mão esquerda e pés tortos congênitos. A única preocupação da mãe era que a filha pudesse ter independência. Não hesitou em homenagear a avó materna, figura de personalidade forte, à frente de seu tempo, e que com certeza contribuiria com a independência daquele então bebê que passaria a ter o nome dela: Lygia.

**Figura 1: Lygia bebê com sua avó Lygia, 1987**



Fonte: Acervo Pessoal.

Deu-se uma corrida contra o tempo para iniciar o tratamento de Lygia. Por sorte, conseguiram uma vaga no hospital de referência em ortopedia no país, que até hoje é assim considerado: o Hospital de Aparelho Locomotor Sarah Kubitscheck. Com alguns dias de nascida, Lygia foi examinada para o início do tratamento, e com

apenas sete dias de idade passou por procedimentos ortopédicos e aplicação de seu primeiro gesso. A partir daí, teve uma vida imersa em cirurgias, gessos, pinos, idas e vindas ao Hospital Sarah Kubitscheck.

Sua mãe, zelosa como sempre, retirava, manual e religiosamente, a cada semana, os gessos daquela bebê, para que a pequena não se assustasse com o motor do Hospital. Por meses, a bebê Lygia era submetida a colocar gesso, e sua mãe o retirava com água quente, vinagre e alicate de cortar unha. O uso constante de gesso deixava os pés da bebê assados e a retirada caseira fazia com que as mãos da mãe ficassem sensibilizadas e machucadas, como comumente se diz: em carne viva; rotina que exauria mãe e bebê. Com quase seis meses de idade, realizou a primeira cirurgia em seus pés. Os procedimentos cirúrgicos e ortopédicos perduraram por quinze anos de sua vida.

**Figura 2: Lygia recém-nascida, janeiro de 1987**



Fonte: Acervo Pessoal.

Desde sempre os impasses físicos estiverem presentes e eram constantes. A transitoriedade da vida a fez seguir e enfrentar um mundo que, no final dos anos 1980, não estava preparado para lidar com as diferenças. Mas será que em 2020, ele já está?! Apresento-lhes, então, aquela que será a interlocutora da nossa história.

Essa sou eu, Lygia.

Desde que me entendo por gente tento dialogar e entender as proposituras da inclusão. Afinal, ser deficiente, e principalmente no Brasil, é um desafio.

**Figura 3: Lygia Maia, janeiro de 1987**



Fonte: Acervo Pessoal.

Suscitar a deficiência não é uma tarefa simples, mas extremamente necessária em um país como o Brasil, que possui 45,6 milhões de pessoas com deficiência.

Ser deficiente é compreender que todos temos diferenças. Mas será que a sociedade está preparada para encarar, materializar e compreender essas diferenças?! Os processos inclusivistas são utópicos?!

São chamados inclusivistas porque abrangem valores e defendem a inclusão. Surgiram lentamente a partir dos conceitos que hoje poderíamos chamar de pré-inclusivistas. Os conceitos inclusivistas foram lapidados a partir de 1981 por todos quantos participaram em todos os setores sociais, do dia a dia de pessoas que tinham necessidades especiais resultantes, principalmente, de deficiências de vários tipos. (SASSAKI, 1997, p. 28).

Recordo que na infância e adolescência, em meus períodos escolares, a inclusão não existia. Na Educação Infantil as atividades lúdicas proporcionadas pelos educadores impediram que as exclusões ficassem evidentes: rodas de conversa, debates, experimentos em grupo, possibilitaram a minha inclusão. Até hoje a sensação de ser acolhida pelo grupo me traz lembranças prazerosas do início escolar.

Lembro-me ainda agora que, em uma das cirurgias, eu estava ainda na antiga pré-escola, e passei alguns meses longe do ambiente estudantil, pois os procedimentos cirúrgicos eram extremamente invasivos e dolorosos.

No meu retorno à escola, todos os meus colegas de sala saíram correndo para me encontrar e matar as saudades. A cirurgia foi realizada nos dois pés, então

eu estava impossibilitada de andar por alguns meses, e a locomoção foi feita através de cadeiras de rodas. Os meus colegas da Educação Infantil gritavam pelo meu nome e todos me abraçaram. Posso sentir o carinho, toda vez que a lembrança vem à tona. E ficaram extasiados com a cadeira de rodas: a turma inteira passava o intervalo comigo e havia disputas para corridas com ela. Foi emocionante. Senti-me pertencente àquele ambiente de acolhimento e inclusão no ambiente escolar.

**Figura 4: Lygia com sua educadora, Sidney.  
Formatura na antiga pré-escola, 1993**



Fonte: Acervo Pessoal.

No ano seguinte, quando eu estava cursando a primeira série do Ensino Fundamental, realizei outra cirurgia. E permaneci, como de costume, alguns meses longe da escola, pois os procedimentos cirúrgicos eram bem invasivos. A turma teve que descer dois andares, porque eu estava novamente com cadeiras de rodas, e as instituições sequer analisavam alternativas arquitetônicas que possibilitassem a inclusão. Não foram propostas quaisquer ações integrativas, e meu retorno não estava sendo esperado pela turma, apesar de a escola ter conhecimento da minha volta às aulas presenciais. O deslocamento para a sala do térreo gerou alguns conflitos. Assim que adentrei a sala de aula, minha expectativa era a mesma do ano anterior, aquela recepção calorosa. Mas meus colegas eram outros, e

demonstraram a insatisfação pela mudança do local. Aqueles olhares me tomaram, e senti que não estava inserida no espaço. No meu retorno, os educadores não propuseram interações com os meus colegas para explicar de maneira pedagógica a minha condição de educanda deficiente. A minha sensação é de que eu estava incomodando e prejudicando a todos: colegas e professores. Eu não tinha qualquer escolha da minha condição e comecei a me sentir culpada por ser uma criança com deficiência.

Após meses de recuperação, ainda no Ensino Fundamental, as aulas de Educação Física, componente almejado pela maioria dos educandos, que ficavam ansiosos pela chegada desses momentos, tornaram-se martírio para mim; era a segregação notadamente visibilizada. Uma verdadeira exposição das minhas incompletudes. Inúmeras exclusões por conta da deficiência, de não conseguir acompanhar fisicamente os jogos determinados, e o educador não propunha qualquer processo relativo à inclusão e às diferenças, que ficaram fixadas em minha memória. Era literalmente um sofrimento ter que ser colocada em filas para escolha dos jogadores e sempre ser a “sobra” da turma. A solução era jogar bola com os “excluídos”.

As negativas tornaram-se frequentes. *“Você não pode ser do nosso time. Não consegue pegar uma bola, não corre o suficiente, não quero uma pessoa fraca no meu time.”* Nenhuma ação era realizada por qualquer educador ou orientação pedagógica. A exclusão estava posta e evidentemente escancarada no âmbito escolar. Em alguns momentos eu me sentia tão incapaz que ficava sozinha, sentada, observando os jogos dos colegas. Às vezes saía com a desculpa de beber água e ia correndo para a biblioteca da escola, e ficava lendo até o término das aulas de educação física. Foram momentos solitários. Eu não contava para a minha mãe, pois também sentia o quanto ela estava sobrecarregada com todos esses procedimentos e com todas as demandas enquanto mãe de três crianças e trabalhadora. Guardava esses sentimentos para mim. E assim, permaneci acreditando que a minha deficiência causava desconfortos e incômodos.

A tentativa de uma incipiente educação inclusiva nos meus anos de escola resumia-se apenas em inserir as pessoas com deficiência no ambiente escolar, pessoas essas que, teoricamente, para os padrões da época, estavam aptas a frequentarem o ensino regular, como elucida Sasaki (1997, p. 42):

INTEGRAÇÃO significando “inserção da pessoa com deficiência preparada para conviver na sociedade” e a INCLUSÃO significando “modificação da sociedade como pré-requisito para qualquer pessoa buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania”.

Após as cirurgias, eu tinha que passar muitos meses com gesso e sem poder subir escadas. Nesses entretempos a turma da escola foi novamente realocada para o térreo, causando diversos “transtornos” aos colegas, professores e funcionários. Mais uma vez a deficiência era visibilizada, e nenhuma tentativa de reflexão acerca das situações e do contexto era proposta. Foram quinze anos em processos de reabilitação e cirurgias...

A última cirurgia conteve uma dinâmica cansativa e dolorosa. Foram mais de doze horas de procedimentos, retirada de dois centímetros do osso do pé, corte de ligamentos e tendões. Quase um ano e meio no processo de recuperação. A redescoberta para andar, a ingestão de opioide (morfina), o cabelo caindo por conta da ingestão de diversos medicamentos, tudo isso acontecendo na vida de uma adolescente de quatorze anos. Nem mesmo a morfina era suficiente para amenizar as dores. Muitas noites eu chorei em silêncio, para não causar desconfortos e incômodos aos meus familiares, mesmo tendo uma família que sempre esteve presente e pronta para me auxiliar.

Foram mais de seis meses utilizando gesso. A consequência disso e da própria deficiência em si desencadeou um atrofiamento da perna, processo esse que fez com que demorassem muitos anos para que eu aceitasse esteticamente a minha condição física de pessoa com deficiência.

Não é fácil enfrentar uma sociedade excludente, na qual não encontramos os nossos pares (com a frequência com que gostaríamos). Em nenhum momento da minha vida escolar eu tive contato com outra criança ou jovem com qualquer tipo de deficiência ou limitação. Nem mesmo as propagandas, a mídia, a indústria cultural sequer inseriam as diferenças. A sensação de não pertencimento social pairou por longos anos. As possibilidades de discursos referentes à pessoa com deficiência deveriam ter sido recorrentes e amplas, naturalizando e possibilitando o empoderamento dos indivíduos.

Apesar da minha criação familiar (materna) ter reforçado a minha independência e empoderamento, acredito que o início desse processo se deu aos meus quinze anos, quando ingressei no Grupo de Teatro da nova escola. A cada encontro eu percebia que as minhas possibilidades de inserção social

ultrapassavam a minha deficiência. A primeira peça foi *O Casamento Suspeitoso*, de Ariano Suassuna, na qual eu fazia a personagem da avó, e optei por realizar a cena com uma cadeira de rodas. Naquele instante percebi que a deficiência não poderia me limitar às ausências físicas.

A partir do Grupo de Teatro escolar, a minha colocação no mundo foi se tornando mais ativa, e assim me senti segura para participar de alguns festivais de Arte. Um deles era um concurso de poesia que seria declamada. Com uma grande amiga, Beatriz, me juntei: ela com sua sensibilidade de escrita, e eu, com o fascínio de descobrir como materializar um texto na Arte. Para nossa surpresa, o nosso trabalho foi muito reconhecido por todos os integrantes da comunidade escolar e fomos premiadas em primeiro lugar no concurso. Esse momento foi marcante, pois a questão não se referia apenas à colocação, mas à demonstração de como a Arte pode auxiliar nos processos inclusivos.

Durante o terceiro ano do Ensino Médio decidi que iria prestar vestibular para Artes Cênicas, o que me inquietava e ao mesmo tempo me proporcionava uma inclusão natural nos grupos. Iniciei o bacharelado, e após essa graduação, decidi ingressar na licenciatura, campo esse no qual eu poderia investigar, enquanto educadora, as possibilidades de inserção de todos os partícipes do processo educativo. A reflexão inicial consistia em possibilitar estratégias para que TODOS os educandos se sentissem pertencentes àquele ambiente.

Quase quinze anos após deixar a Educação Básica, enquanto educanda, os impasses permanecem semelhantes, embora com outras incógnitas. A percepção da ausência de empatia de alguns profissionais da Educação me transportava aos meus tempos de estudante, e minha ânsia latente por solucionar esses impasses tornou-se um grande objetivo.

Refliro: se os educadores da minha época escolar tivessem proposto a educação transformadora, emancipatória, de mediações pedagógicas que fizessem a interposição do sujeito (suas realidades) e objeto de conhecimento, minhas exclusões seriam amenizadas ou inexistentes?

Seria possível perceber, como afirma Freire (2003), as especificidades de cada educando, se não se investigarem os processos sociopolíticos daquele grupo?!? É necessário unir ao conteúdo programático em diálogo com o cotidiano: possibilidades pedagógicas, por meio de conteúdos e métodos; processos de troca e diálogo que objetive estabelecer processos de internalização, propiciando o

desenvolvimento de pensamentos próprios, de maneira que os educandos se tornem protagonistas das suas próprias histórias.

Essa é a libertação proposta por (FREIRE, 2003), um indivíduo mediado por processos pedagógicos emancipatórios: (ad-mira) a própria condição, passa a reinterpretá-la e é capaz de intervir em sua realidade.

A Educação Básica pública carece de profissionais que não repartam as realidades educacionais. Cada sujeito tem em sua realidade, conteúdos carregados por processos de situações da vida de cada estudante. É fundamental que esse conteúdo dialogue com os conhecimentos produzidos e presentes na escola. A educação precisa fazer sentido para educandos e educadores. O educando no processo pedagógico libertador sintetiza novas realidades.

Talvez a Lygia criança e adolescente, bem como os seus colegas de sala, obtivessem olhares diferenciados, subjetivados, e problematizassem as realidades, permitindo ao educador mediar os processos de conscientização, proporcionando uma organização estudantil que tomasse a história nas próprias mãos, conduzindo-a para destinos não tão distantes.

Compreender a ação pedagógica como ato de mediação (simbólica) passa a ser espaço que o educador entrepõe entre o educando e o objeto de conhecimento. Essa mediação é composta por conteúdo, pela problematização permanente dos modos como esse conteúdo se apresenta, pelos discursos subjetivos que compõem esse espaço.

Essa problematização poderia transformar positivamente o entendimento macro e micro dos estudantes do meu período escolar, contribuindo para que cada sujeito compreendesse e enfrentasse as realidades. E assim, todos seriam interventores de suas narrativas.

Como Freire afirmava – compreender a realidade para transformá-la (*apud* (LIBÂNEO, 2004, p.31-32) –, se evidencia o caráter revolucionário da educação, pois reivindica-se a escola como espaço de apropriação e construção dos saberes, a verdadeira humanização.

Essa verdadeira humanização é possível no ambiente escolar básico e público em nosso país? As políticas públicas fomentam essa profissionalização do educador e as condições mínimas de permanência no espaço escolar?

Problematizar a Educação e os processos de mediação pedagógico-simbólica, como a disposição das carteiras, dos lugares, dos materiais pedagógicos,

da utilização do tempo, enquanto ambiente humanizador da sala de aula, deve ser um constante de construção e desconstrução do espaço escolar?

O ato de lecionar teve início no ano de 2008, em caráter de oficinas teatrais para crianças e jovens em situação de vulnerabilidade, em um projeto denominado *Profissão Arte*. Acredito que essa tenha sido a motivação e curiosidade em permanecer na Educação. A indagação de propor intervenções metodológicas que propusessem uma nova percepção do mundo e de si mesmos (educadora-educandos) foi me encantando, tornando-se motivação para pesquisar e conhecer os estudos relativos à educação.

Sempre quis ser desafiada: aprender saberes novos, partilhas de conhecimento, e por isso decidi ingressar como professora em grandes escolas particulares, a fim de ter uma noção de como o ensino é proposto, para públicos diferenciados, e o fomento da iniciativa privada em capacitações dos profissionais. A realidade particular oferece possibilidades amplas de ações metodológicas condicionadas ao público-alvo e suas demandas (cliente-empresa). Apesar de não ser uma prática verbalizada, atuei em uma grande rede educacional por quase dez anos, entre Brasília e João Pessoa, e a condução deve ser alinhada às ideologias e conceitos das famílias. Algumas temáticas são cerceadas para não causarem desconforto aos familiares dos educandos. A lógica mercadológica, liberal, está acima de quaisquer valores educacionais.

Confesso que ainda faltava algo de encantador no ato de lecionar. As cobranças e pressões em atender ao mercado e suas exigências consumiam e exigiam uma dedicação quase que exclusiva às escolas de rede particular. Apesar de acreditar que todo ato educativo promove transformações, o ensino particular não estava me realizando profissionalmente. Decidi prestar concurso público para a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília. Passei, assumi o cargo de professora e amei lecionar para educandos de uma escola pública em uma cidade-satélite. Acabara de encontrar meu lugar no mundo. Apesar dos desafios, poder contribuir por uma Educação Básica pública de qualidade tornou-se meta enquanto profissional.

Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. E ensinar é um verbo transitivo-relativo. Quem ensina, ensina alguma coisa-conteúdo a alguém - aluno [...] O problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe o conteúdo, a favor de que, contra quê. Qual o papel que cabe aos educandos na organização programática dos conteúdos; qual o papel, em níveis

diferentes, daqueles e daquelas que, nas bases, cozinheiras, zeladores, vigias, se acham envolvidos na prática educativa da escola; qual o papel das famílias, das organizações sociais, da comunidade local? (FREIRE, 2003, p.110).

No ano de 2016 mudei-me para João Pessoa (PB), para construir novos caminhos, novos olhares, novas histórias. Diante da escolha desse novo lugar, solicitei exoneração na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, e assumi novamente o trabalho com grandes escolas particulares. Mas a paixão pela Educação pública era latente, e decidi realizar dois novos concursos públicos. Tomei posse como educadora da Secretaria de Estado de Educação da Paraíba, em janeiro de 2018, e desde então leciono na Escola Estadual de Ensino Médio Professor Orlando Cavalcanti Gomes, localizada no bairro do Cristo, na cidade de João Pessoa (PB).

A EEEM Professor Orlando Cavalcanti Gomes, situada a Rua Nereu Ramos, S/N - Cristo Redentor – na cidade de João Pessoa (PB) foi criada pelo Decreto nº. 10.127 publicado no Diário Oficial do Estado da Paraíba em 28 de dezembro de 1983, na gestão do governador Wilson Braga. A escola recebeu este nome em homenagem ao professor Orlando Cavalcanti Gomes que contribuiu com a educação do município. Na sua criação, em 1983, a instituição oferecia as modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II. Em 2011 passou a ofertar apenas Ensino Fundamental II, e a partir de 2013, atendendo à Lei federal nº. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que determina a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, a escola alterou a organização curricular, atendendo apenas ao Ensino Médio por determinação da Secretaria do Estado da Educação.

No Ensino Médio, optou-se pela oferta em séries, considerando-se as finalidades atribuídas a esse nível de ensino, quais sejam, o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado, assim como preconiza o art.35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9394/96. Em 2017, a unidade de ensino teve os serviços técnicos e de serviços gerais terceirizados. A organização responsável pelo gerenciamento dos funcionários e manutenção da escola é a empresa INSAÚDE – Instituto Nacional de Pesquisa e Gestão em Saúde, organização social na área de gestão em saúde. As ações de análise e identificação situacional, planejamento,

implantação e implementação de melhorias da qualidade nos processos operacionais e das boas práticas de gestão dos serviços hospitalares estão alinhadas às diretrizes estabelecidas em seu estatuto. Tais serviços são gerenciados por essa empresa desde 2018.

Muitos educandos que estudam nos períodos matutino e vespertino trabalham ou fazem cursos técnicos ou participam de programas como o *Menor Aprendiz*. No período noturno, cerca de 90% são trabalhadores contratados ou estagiários que atuam em diferentes áreas e conciliam trabalho e estudo.

A comunidade escolar também presencia a influência de facções do crime organizado, denominadas “EUA” e “Alkaida”, atendendo a alunos que residem nas áreas de controle de tais organizações. Sendo assim, o convívio com tráfico e uso de drogas é fato comum na rotina fora da escola de alguns estudantes.

A educação e os seres são plurais. Estava posto um novo desafio em um lugar que culturalmente era bem distante da minha realidade. Era necessário investigar o bairro, os educandos, os educadores, a cultura local, para poder estabelecer relações dialógicas com a comunidade escolar.

Marques (1995) indaga: o que significa a escolha que o aluno faz do lugar que ocupa, em relação aos lugares do colega e do professor?! Esse lugar físico e subjetivo tem a possibilidade de ser analisado pela comunidade educativa ou os afazeres consomem e inviabilizam os questionamentos acerca dos lugares de fala de cada integrante da comunidade educativa?!

A LDB (Lei nº. 9.394/1996) prevê em seu artigo 59 a forma como os sistemas de ensino irão assegurar aos educandos com deficiência ou outras especificidades o desenvolvimento das atividades pedagógicas:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: [...]

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que

apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;  
V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Na atualidade, é inegável um aumento do número de leis e diretrizes relativas à proteção e concessão de direitos à pessoa com deficiência. Contudo, mesmo diante dessa expansão de tantos documentos legais, será que experimentamos uma real aplicabilidade na prática? A educação inclusiva é possível no contexto da Educação Básica? A comunidade educativa é efetivamente convidada a refletir e a dialogar acerca dos parâmetros inclusivistas? Indo além: será que por intermédio do teatro será possível discutir a inclusão?

Independência, empoderamento e inclusão social são palavras norteadoras para uma discussão inclusivista?

*Independência*, de acordo com Sasaki (1997, p. 35), é a faculdade de decidir sem depender de outras pessoas, tais como: membros da família, profissionais especializados ou professores. Uma pessoa com deficiência pode ser mais independente ou menos independente em decorrência não só da quantidade e qualidade de informações que lhe estiverem disponíveis para tomar a melhor decisão, mas também da sua autodeterminação e/ou prontidão para tomar decisões numa determinada situação.

Independência sempre constou em meu vocabulário. Fui criada afetivamente, familiarmente, para tomar minhas decisões, em quaisquer que fossem as situações. Mas e quanto aos demais educandos em seu processo histórico, são eles instigados a esses posicionamentos?

*Empoderamento*, na perspectiva de Sasaki (1997, p. 36), significa o processo pelo qual uma pessoa, ou grupo de pessoas, usa seu poder pessoal inerente a sua condição – por exemplo: deficiência, gênero, idade, cor – para fazer escolhas e tomar decisões assumindo assim o controle da sua vida. Nesse sentido, independência e empoderamento são conceitos interdependentes. Não se outorga esse poder às pessoas; o poder pessoal está em cada ser humano desde o seu nascimento. Com frequência acontece que a sociedade – famílias, instituições, profissionais – não tem consciência de que a pessoa com deficiência possui esse poder pessoal (ROGERS, 1978 *apud* SASSAKI, 1997) e, em consequência, essa mesma sociedade faz escolhas e toma decisões por ela, acabando por assumir o controle desse indivíduo.

O processo do empoderamento é constante. Em face de tantas construções sociais, posso afirmar que hoje, aos trinta e três anos, me posiciono e sou uma artista-docente-deficiente empoderada da minha condição. No entanto, e que dizer das referências para que meus educandos desenvolvam esses conceitos identitários? São agentes protagonistas enquanto educandos da periferia em que estão e onde são inseridos? O empoderamento é pressuposto para a inclusão?

Conforme Sasaki (1997, p. 39), conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas gerais, pessoas com deficiência (além de outras) e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas ainda excluídas e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Diante dos pressupostos legais, “talvez” eu seja incluída socialmente. Contudo, a sociedade ainda está em processo de adaptação, e não o contrário. Um exemplo desse processo é a minha presentificação como pessoa com deficiência. A cada vez que eu estaciono em uma vaga preferencial, os olhos de repúdio ao não entendimento da minha deficiência é visível. A credencial está fixada em meu veículo, com a inserção de um símbolo geral das credenciais: cadeirante. Esse foi apenas codificado como um símbolo para as vagas destinadas às pessoas com deficiência, e eu, como deficiente, possuo essa prerrogativa legal. Ressalte-se que o símbolo do cadeirante, por sua vez, não representa a totalidade das deficiências, mas se trata somente de um código para visualização da sociedade, como tantos outros. Mesmo assim, lamentavelmente, essa sociedade ainda não está preparada para compreendê-lo, respeitá-lo e desmistificá-lo.

A Educação, lamentavelmente, apresenta as lacunas desse entendimento macro. Foi preparada para reproduzir – e não refletir sobre – os processos e estruturas condicionantes de uma sociedade que está fragmentada, que não repensa procedimentos que libertem o indivíduo de suas amarras sociais, indivíduos esses que foram construídos por intermédio dos meios biológicos e sociais.

Os processos de ensino só podem se realizar na medida em que a criança estiver pronta, madura para efetivar determinada aprendizagem.

A prática escolar não desafia, não amplia nem instrumentaliza o desenvolvimento de cada indivíduo, pois se restringe àquilo que já conquistou. Este paradigma promove uma expectativa significativamente limitada do papel da educação para o desenvolvimento individual, na medida em que considera o desempenho do aluno fruto de suas capacidades inatas. O processo educativo fica assim dependência de seus traços comportamentais ou cognitivos. Desse modo, acaba Geraldo certo imobilismo e resignação provocados pela convicção de que as diferenças não serão superáveis pela educação. (REGO, 1999, p.86-87).

Ainda nos dias de hoje os processos de aprendizagem escolar têm determinado essa inatividade por parte da sociedade, fortemente relacionada à organização seriada, à classificação via avaliação, rituais estancados por séculos nos comportamentos psicológicos. Essa perspectiva que induz às totalidades individuais a qualquer preço preza por uma cultura que privilegia o individualismo. Trata-se do mesmo processo vivenciado por mim, anos atrás, no qual as possibilidades e limites são postos de maneira individualizada na escola, local cujo foco se encontra em “coisificar” o indivíduo, reforçado pela lógica liberal.

Nesse âmbito, a pedagogia fortaleceu e fortalece práticas de repetição mecânica, com ausência de debates, crenças absolutas em livros didáticos, questionários com o enunciado “siga o modelo”, que reforçam o funcionamento estático, pouco flexível e até apático dos educandos e educadores.

Essas repetições quase que mecânicas permeiam a Educação atualmente, o que nos leva a questionar sobre um dos seus lemas: *Aprender a Aprender*. Esse conceito, apesar de universal, pode estar carregado de políticas liberais que reforçam o individualismo?!? Nas entrelinhas, esse *Aprender a Aprender* reforça uma aprendizagem individualista do educando, distanciando uma educação mediatizada?!?

Nesse contraponto ao individualismo, Freire (1987) enfatiza que o diálogo é uma exigência existencial, e que ele é o encontro daqueles que se solidarizam no refletir e no agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado:

Não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes [...]. Não é também discussão guerreira, polêmica entre os sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo [...], porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação de pronunciar de uns aos outros. É um ato de criação. (FREIRE, 1997, p.79).

Bock (2002, p.25) faz uma reflexão crítica e muito pertinente acerca da história da psicologia, que está imbuída como tantas outras histórias, ao relacionar

as questões de cunho político, social, econômico e cultural:

[...] ao falar de fenômeno psicológico, falar de vida, das condições econômicas, sociais e culturais nas quais se inserem os homens. A Psicologia tem, ao contrário, contribuído significativamente para ocultar essas condições. Fala-se da mãe e do pai sem falar da família como instituição social marcada historicamente pela apropriação dos sujeitos; fala-se da sexualidade sem falar da tradição judaico-cristã de repressão à sexualidade; fala-se de identidade das mulheres sem falar das características machistas de nossa cultura; fala-se do corpo sem inseri-lo na cultura; fala-se de habilidades e aptidões de um sujeito sem se falar das suas reais possibilidades de acesso à cultura... Na verdade, não se fala de nada. Faz-se ideologia.

Essa passagem crítica de Bock (2002) está atrelada a todas as condicionantes que fomos e estamos expostos cotidianamente. Olhar criticamente para a contemporaneidade é estabelecer questionamentos à ordem moderna e, ao mesmo tempo, reforçar as premissas essenciais: defesa da diversidade, da alteridade, da diferença.

No campo da psicologia, Vygotsky (1997) aponta para o pensamento sociointeracionista, pois considera o desenvolvimento humano um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural. A psicologia histórico-cultural busca além da produção de uma nova concepção do funcionamento psicológico, ao romper com os entendimentos mecânicos da psicologia. Vygotsky se inspirou no pensamento e na análise crítica de Karl Marx:

A presença de Marx é chave para a possibilidade de estruturar uma teoria científica da mente humana. Não pode haver qualquer teoria científica da mente sem uma teoria científica dos seres humanos, e não pode haver qualquer concepção de ser humano sem Marx. Vygotsky adotou não apenas a instância metodológica de Marx, mas também as teses essenciais do materialismo histórico. (BLANCK, 1996, p.39).

Deve-se ressaltar que Vygotsky viveu em uma Rússia pós-revolução, em que as concepções da ciência eram valorizadas como práticas que reforçavam os ideais revolucionários. E como Vygotsky era condescendente com esses ideais, justificava-se seu empenho na contribuição de uma psicologia que propusesse críticas e construções dos problemas socioeconômicos do povo soviético (PALANGANA, 1995).

Em sua determinação e afincamento aos estudos propostos, Vygotsky, a partir das teses do materialismo histórico-dialético, concluiu que as formas dos pensamentos humanos decorrem de produtos das experiências socioculturais do indivíduo.

Se desejarmos estudar a psicologia do homem cultural adulto, devemos ter em mente que ela se desenvolveu como resultado de uma evolução complexa que combinou pelo menos três trajetórias: a evolução biológica desde os animais até o ser humano, a da evolução histórico-cultural, que resultou na transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno, e a do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), com que um pequeno recém-nascido atravessa inúmeros estágios, tornando-se um escolar e a seguir um homem adulto cultural. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 151).

As pesquisas de Vygotsky comprovam que a atividade mental da consciência é exclusivamente humana, pois é o resultado das aprendizagens sociais, da internalização de signos sociais, da cultura e das relações. E sua questão norteadora deu-se em como os indivíduos de uma determinada cultura alcançam o sistema de signos que passam a ser internalizados.

Essa problemática pode ser inserida nas aprendizagens do sistema educacional básico e público. A partir de quais instrumentos e contextos os educandos são postos a codificar e decodificar símbolos e signos?!

Ao tentar sintetizar os estudos de Vygotsky, o teórico Blank (1996, p. 43) conclui que as estruturas de percepção, atenção voluntária e a memória, as emoções, o pensamento, a linguagem, a resolução de problemas e o comportamento assumem diferentes formas, de acordo com o contexto histórico da cultura, suas relações e suas instituições.

Além disso, conforme Oliveira (1997, p. 10):

Nascido com as características de sua espécie, cada indivíduo humano percorre o caminho da ontogênese informado e alimentado pelos artefatos concretos e simbólicos, pelas formas de significação, pelas visões de mundo, fornecido pelo grupo cultural em que se encontra inserido. A imensa multiplicidade de conquistas psicológicas que ocorrem ao longo da vida de cada desenvolvimento que será absolutamente singular para cada sujeito [...]. Os processos microgenéticos constituem, assim, o quarto plano genético, que interage com outros três, caracterizando a emergência do psiquismo individual no entrecruzamento do biológico, do histórico, do cultural.

Sendo assim, o indivíduo é sempre síntese de uma multiplicidade de relações, de articulações entre os planos genéticos inseridos. Os estudos não são determinantes fixas, pois dependem do curso de desenvolvimento do ser humano relacionado ao processo de maturação que só se efetiva com a inserção dos indivíduos nos meios culturais e em suas relações.

Segundo ele, organismo e meio exercem influência recíproca, portanto o biológico e o social não estão dissociados. Nesta perspectiva, a premissa é de que o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais,

portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. (VYGOTSKY, 1983 *apud* REGO, 1999, p. 93).

Para Vygotsky (1997), o desenvolvimento dos deficientes acontece de outro modo, sendo que a ideia central da defectologia é o sistema de tarefas positivas, na qual todo efeito cria estímulos para uma compensação.

*En esta idea se encuentra el centro metodológico de la defectología actual; la actitud hacia ella determina el lugar geométrico de cada problema parcial y concreto. Con esta idea se despliega ante la defectología un sistema de tareas positivas, teóricas y prácticas; la defectología pasa a ser posible como ciencia, ya que adquiere un objeto específico, metodológicamente delimitado. (VYGOTSKY, 1997, p. 119)<sup>1</sup>.*

A fundamentação teórica desta pesquisa baseou-se em Marcel Mauss (1974); Victor Turner (1974); Richard Schechner (2002); Naira Ciotti (2014); RoseLee Goldberg (2016); Jorge Glusberg (2013); Romeu Sasaki (1997; 2004); Lev Vygotsky (1997); Paulo Freire (1997; 2005), Augusto Boal (2008; 2012; 2013) e Michel Foucault (2019).

*InclusÃO – Provocações Artístico-Pedagógicas* é uma pesquisa-participante, de abordagem qualitativa, que aconteceu na cidade de João Pessoa (PB), no desenvolvimento da Educação Básica pública estadual (Escola Estadual Professor Orlando Cavalcanti Gomes), tendo como objeto da pesquisa a utilização da metodologia inclusiva a partir das aulas de teatro com os educandos do Grupo de Teatro da unidade escolar, nas relações entre inclusão, exclusão e metodologias inclusivas.

Considera-se uma pesquisa participante, pois enquanto educadora, atuei em conjunto com os educandos nas construções artístico-pedagógico-metodológicas das ações do Grupo de Teatro.

Sou mulher, deficiente, artista, professora, bolsista CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pesquisadora interessada em estabelecer e relacionar a inclusão, exclusão, ambiente escolar e as metodologias inclusivas com a utilização da Performance como proposta pedagógica na Educação Pública estadual da cidade de João Pessoa (PB).

---

<sup>1</sup> Nessa ideia está o centro metodológico da defectologia atual; a atitude em relação a ele determina o lócus de cada problema parcial e concreto. Com essa ideia, um sistema de tarefas positivas, teóricas e práticas se desdobram diante da defectologia; A defectologia torna-se possível como ciência, pois adquire um objeto específico delimitado metodologicamente (tradução livre).

O início da pesquisa propunha investigar, refletir e criar estratégias de ensino-aprendizagem para alunos com deficiência e para os “*não diagnosticados*”<sup>2</sup> a partir da iniciação teatral, nas aulas de Artes Cênicas da Escola Estadual Professor Orlando Cavalcanti Gomes. Porém, as demandas externas da Secretaria de Estado de Educação na viabilização da reforma da escola, desde dezembro de 2018, impossibilitaram a propositura inicial. As aulas começaram tardiamente, e no ápice da reforma do espaço escolar. Pedreiros, poeira, materiais de construção, espaços destruídos, dificuldade de movimentação interna e acessos bloqueados; educandos com deficiência, com mobilidade reduzida e doenças degenerativas encontravam muitas dificuldades de frequentar o espaço escolar. A insalubridade e falta de estrutura consumiam estudantes e profissionais da instituição. As inquietações acerca de processos inclusivos atingiram seu auge e, infelizmente, os educandos com deficiência pediram transferência da escola.

Sob essa nova ótica, a pesquisa caminhou para outras possibilidades, e a partir das inviabilidades de continuidade da proposta inicial, debruicei-me em pesquisar com o Grupo de Teatro da escola as reflexões provocativas acerca dos processos inclusivos, excludentes no âmbito pedagógico.

Os educandos com alguma especificação de deficiência solicitaram transferência, alegando a impossibilidade de transitar no espaço da escola. Com essa incógnita de prosseguimento da pesquisa, enviei-me para as potencialidades de pesquisas do Grupo de Teatro, e sobre como esse grupo heterogêneo poderia problematizar questões inclusivas e excludentes no ambiente pedagógico e fora dele.

Após as transferências dos educandos que seriam o enfoque da propositura anterior, o Grupo Focal teve que ser alterado para o Grupo de Teatro da Escola, este que já existia desde o ano de 2018, e sua formação se deu a partir da divulgação em cada sala e de uma lista de inscrição. Como nossos encontros aconteciam após as aulas do turno matutino, todos os educandos de quaisquer turnos poderiam participar. A comunidade educativa estava assim convidada a construir a proposta pedagogicamente, através da linguagem cênica.

---

<sup>2</sup> Referente aos educandos sem quaisquer diagnósticos ou categorização de pessoa com deficiência.

**Figura 5: Reforma EEEM Professor Orlando Cavalcanti Gomes – 2019 (1)**



Fonte: Foto de Lygia Maia, 2019.

**Figura 6: Reforma EEEM Professor Orlando Cavalcanti Gomes – 2019 (2)**



Fonte: Foto de Lygia Maia, 2019.

Paralelamente à carga horária regular de 40 horas/aula como educadora de Arte, desde março de 2018 desenvolvo com alguns educandos da escola um trabalho com o Grupo de Teatro. A partir desse trabalho percebi o interesse dos estudantes da escola em relação às apresentações propostas pelo grupo. A semente da formação de plateia, com abertura para transformações e reflexões

críticas, estava semeada no espaço escolar.

Com o entendimento das possibilidades de avanço da pesquisa, segui enquanto pesquisadora-participante com o Grupo Focal do Teatro. No primeiro encontro após o direcionamento inicial da pesquisa, promovi uma reunião com os integrantes do Grupo, expondo as minhas indagações e se esses estariam dispostos a participar da pesquisa, além de reflexões e indagações acerca dos processos inclusivos e excludentes no espaço escolar.

Propus uma conversa sobre a minha trajetória de vida enquanto artista-docente-deficiente em interseção com a pesquisa. Ao me expor de maneira visceral, enquanto docente-pesquisadora-participante, estaria iniciando o processo de paridade com os educandos. Iniciei pelo meu nascimento, cirurgias, procedimentos ortopédicos, exclusões no âmbito escolar, bullyings, exclusões sociais, todos os percalços e conquistas que me impulsionaram a estar no espaço da Educação Básica Pública na Paraíba, e quais eram os meus objetivos diante dos contextos em que todos os partícipes, e eu mesma, estávamos inseridos.

Foi a primeira vez na vida que experienciei essa partilha de anseios com os estudantes. Até então, enquanto educadora, não me sentia confortável em expor os meus processos internos e externos. Mas a cada verbalização, percebia que as vulnerabilidades poderiam tornar-se potência criativa, ao problematizar as vivências enquanto persona com deficiência.

Percebi identificações a partir das minhas exposições e lugares de fala. O processo foi fluido nesse primeiro processo, pois todos os educandos-participantes sentiram-se à vontade em verbalizar suas vulnerabilidades, anseios, medos e enfrentamentos.

Esse sentimento de pertença do Grupo de Teatro possibilitou descobertas, exposições, investigações de indivíduos que estavam problematizando a própria trajetória, e a partir das construções de cenas, jogos, sentiam-se provocados nos processos cênicos dos grandes projetos que estavam imersos: *Pandeiros do Orlando* e *InclusAÇÃO*.

Os encaminhamentos do Grupo começaram a ser ouvidos por outros personagens da comunidade educativa, como educandos de diversas séries e demais turnos, outros educadores, gestão, pessoal administrativo, funcionários da limpeza e merenda, pois os encontros estavam alterando a dinâmica dos espaços.

As cenas construídas no processo de investigação foram pouco a pouco apresentadas para a comunidade educativa. O ato de formação de plateia, cunhado desde 2018, estava surtindo efeitos de espera, interesse, empolgação no público diante das surpresas e incógnitas propostas nas apresentações cênico-performáticas do Grupo.

Esse contato constante do público-educandos/performers criou um elo de atenção-reciprocidade com a comunidade educativa. A cada apresentação para cada turno, após minhas aberturas, enquanto educadora, segue-se conversa acerca da importância da abordagem de alguns temas, e do respeito ao desenvolvimento dos sujeitos da comunidade educativa. Os olhos de 2.500 educandos (dos diferentes turnos da escola) são atraídos, mostrando-se ávidos por tentar compreender as nuances das apresentações. Trata-se de estudantes do Ensino Médio que estudam no bairro do Cristo, João Pessoa (PB), mas que residem nos arredores periféricos, marcados pela vulnerabilidade social, tráfico de drogas, violências e exclusões. Como elucida Mantoan (2015, p. 22):

A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de dar significado a objetos, fatos, fenômeno, à vida.

A maioria nunca assistiu a uma peça de teatro, e o pequeno entendimento de Arte, daquele nicho educativo, era com algumas aulas de desenho dos professores do Ensino Fundamental. Essa comunidade não tinha qualquer acesso/identificação com a linguagem cênica.

Em março de 2018, o grupo começou com 4 (quatro) estudantes instigados a conhecer esse universo misterioso. Montamos coletivamente uma performance sobre o uso das tecnologias e como essas influenciam nossas vidas. A pesquisa, os exercícios de percepção e os jogos teatrais mobilizaram o grupo a criar performaticamente o impacto dessas tecnologias (modos excludentes e inclusivos) nos educandos da periferia.

A Secretaria de Educação da Paraíba organizou um festival para todas as escolas de Ensino Médio, em caráter anual, denominado *Arte em Cena*. Em abril de 2018 os quatro educandos do Grupo de Teatro fizeram a sua primeira apresentação; e para surpresa de todos, foram premiados com o terceiro lugar. A participação independia de premiações, mas o empoderamento, os modos inclusivos e o

reconhecimento dos próprios estudantes e dos colegas de escola proporcionaram uma visibilidade até então desconhecida.

O grupo continuou seus processos criativos durante o ano de 2018. No início de dezembro a escola teve que ser entregue para a reforma que tinha a previsão de acabar em fevereiro de 2019. Em março de 2019, a obra permanecia e em abril, para não prejudicar a comunidade educativa, decidiu-se – mesmo com o caos operacional – pelo início das aulas daquele ano letivo.

**Figura 7: Reforma da EEEM Professor Orlando Cavalcanti Gomes – 2019 (3)**



Fonte: Foto de Lygia Maia, 2019.

As obras não estavam perto de finalizar, mas a comunidade educativa permaneceu em situação insalubre até o final do ano de 2019. Em abril de 2019 o Grupo de Teatro retomou seu trabalho, mesmo com a ausência de estrutura física, mas agora com a perspectiva investigativa da Performance como veículo inclusivo, utilizando inicialmente elementos do patrimônio cultural, no caso, do centenário do artista paraibano Jackson do Pandeiro. Para isso, era necessário entender o que vinha a ser identidade, processos culturais, patrimônio material e imaterial, além da repercussão e notoriedade do “Rei do Ritmo”.

Com base nas vivências enquanto educadora de Arte-Teatro, percebi que poderia dar continuidade à pesquisa de uma maneira diferenciada. Os processos de ações inclusivas poderiam conduzir a reflexões a partir do trabalho performático do Grupo de Teatro. A utilização da Performance como metodologia pedagógica nos ambientes de ensino-aprendizagem através de apresentações performáticas na

própria escola, em escolas parceiras e em eventos da rede estadual da Paraíba, pôde proporcionar análises e propostas de intervenção que instigaram outros sujeitos-educandos do Ensino Médio a refletirem sobre temas como: inclusão, exclusão processos inclusivos, alteridade e com a inquietação de compreender os processos rituais e performativos.

*InclusAÇÃO - Provocações Artístico-Pedagógicas*, é uma pesquisa participante com abordagem qualitativa em nível local, com o grupo focal: Grupo de Teatro da Escola Estadual Professor Orlando Cavalcanti Gomes, localizada no bairro do Cristo, tendo como objetivo geral: investigar se a utilização da Performance, por intermédio das ações performativas do Grupo de Teatro, contribui como veículo de inclusão social para a comunidade educativa. Conta também como objetivos específicos: 1 – Analisar, por meio de coleta de dados, métodos relativos à investigação bibliográfica, documentos legais, previsões de direitos da Pessoa com Deficiência; Pesquisas da Educação e Psicologia, do Teatro e da Performance, as abrangências dos discursos de exclusão e inclusão social; 2 – Investigar, por meio de pesquisa participante e subsequente análise discursiva, se o processo de ensino-aprendizagem do Grupo de Teatro, por meio de suas ações performativas (artístico-pedagógicas), pode ser considerado veículo de inclusão social para a comunidade educativa da Escola Estadual Professor Orlando Cavalcanti Gomes, desenvolvendo competências e habilidades que estimulam e propiciam o educando como sujeito consciente e transformador da própria realidade; 3 – Averiguar, por meio da construção artístico-pedagógica, se o Grupo de Teatro Orlando da Escola Estadual Professor Orlando Cavalcanti Gomes, mediante suas ações cênicas, possibilita a reflexão e transformações dos sujeitos ao abordar as exclusões-inclusões sociais.

A iniciativa *InclusAÇÃO* atuou em três instâncias: Científica/Acadêmica, Artística e Pedagógica. No que tange à primeira, destaco a cartografia dos conceitos de educação inclusiva, a partir da coleta de dados documentais referentes às políticas públicas estabelecidas por documentos legais, tais como: *Declaração de Salamanca* (BRASIL, 1994), o *Decreto nº. 3298 - Política Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência* (BRASIL, 1999), o *Decreto nº. 6949 – Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (BRASIL, 2009), além (e principalmente) a própria *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 1988, no que se refere aos direitos e garantias para a pessoa com

deficiência. Não apenas isso, mas houve consulta a uma grande gama de livros, dentre os quais destaco a obra *Inclusão e Educação* (LOPES; FABRIS, 2013), que contextualiza o cenário histórico social da Educação Inclusiva, além de outras publicações, artigos, dissertações e teses acerca da temática principal, os quais analisam os temas que tratam dos marcos iniciais da pesquisa na sua instância bibliográfica.

Após a instância Científica, a Artística englobou o Grupo de Teatro da Escola Estadual Professor Orlando Cavalcanti Gomes, constituído por diferentes atores sociais, tais como: educandos da escola que frequentam regularmente as séries do Ensino Médio no bairro do Cristo, região periférica de João Pessoa (PB), para ensaios, estudos teóricos, reflexões, rodas de debate, culminando em ações performativas. Essa instância está embasada à luz de teóricos como Augusto Boal nas obras *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas* (2013), *Jogos para Atores e Não Atores* (2012) e *Estética do Oprimido* (2008), um teatro político que tange uma das principais perspectivas da pesquisa: a utilização do ensino das artes como procedimento político que possa promover diálogos, indignações, manifestos acerca da educação inclusiva para educandos e toda a comunidade educativa do bairro do Cristo, João Pessoa (PB).

Para elucidar o estudo teórico da etapa Artística, destaco as obras: *A Arte da Performance*, de Goldberg (2016), e suas pesquisas em relação a essa vertente artística; *Dramas, Campos e Metáforas* (TURNER, 1974); *Sociologia e Antropologia* (MAUSS, 1974), com enfoque no entendimento de Rituais e Performances; *Performance e Antropologia* (LIGIÉRO, 2013), obra que dialoga com Schechner (2002); conjuntamente com a abordagem libertadora, transcendente, de Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (2005) e *Pedagogia da Autonomia* (1997), em diálogo com a psicologia do materialismo dialético de Vygotsky: *Estudos da Defectologia* (VYGOTSKY, 1993); *A Construção do Pensamento em Linguagem* (VYGOTSKY, 2000); *A Formação Social da Mente* (1996), em paralelo com a pesquisa de Foucault acerca dos poderes e da sociedade: *Microfísica do Poder* (2019); e *Vigiar e Punir* (2019).

A última etapa, Pedagógica, consistiu na elaboração e execução de um *Projeto de ações performáticas* voltado à politicidade do ensino inclusivo na Escola, o qual incitou a problematização dos processos excludentes/inclusivos na dimensão pedagógico-social. O citado projeto trouxe à luz o teatro político de Augusto Boal

(2012) e a educação libertadora de Paulo Freire (1997; 2005), incitando a provocação acerca da práxis no ambiente escolar-social.

Após este capítulo introdutório, de *Apresentação*, no segundo capítulo deste trabalho, detenho-me sobre os *Fundamentos Teóricos* da pesquisa, mas também proponho um resgate acerca da minha trajetória de vida enquanto artista-docente-deficiente em paralelo com as condições sociais excludentes e a Educação Libertadora de Freire (1987), em diálogo com os estudos da psicologia de Vygotsky (2012), alinhadas aos processos rituais e performáticos, à luz de Schechner (2002), Goldberg (2016) e Ciotti (2014).

No terceiro capítulo, dedicado ao *Método e Técnica*, analiso o contexto sociopolítico da comunidade educativa da Escola Estadual Professor Orlando Cavalcanti Gomes e abordo os modos processuais constituintes do poder social, através dos escritos de Foucault (2019), à luz do Teatro de Boal (2012) mediado pelas teorias de Freire (1987). Explicito então o processo artístico-pedagógico-metodológico do Grupo de Teatro, desde seu início em 2018 até as criações performáticas dos questionamentos excludentes/inclusivos dos seus integrantes e a influência na comunidade educativa.

No quarto capítulo, *Resultados e Discussão*, apresento os resultados das ações performáticas realizadas, cena por cena, contrapondo-as com a teoria estudada e discutindo-as em seus avanços e diferentes perspectivas para uma formação cidadã dos alunos participantes.

*Nas Considerações Finais*, como quinto e último capítulo, reflito, indago, provoico, questiono a construção artístico-pedagógica das metodologias propostas nas ações performáticas à luz dos embasamentos teórico-práticos da pesquisa.

## 2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

---

Os sentidos são enlace entre corpo e subjetividade, caminhos da inserção do indivíduo na sociedade – primeiras fontes de opressão e de libertação (BOAL, 2008).

Ao me deparar com a inclusão, reflito acerca das construções dos corpos que são condicionados por sistemas que aprisionam, que sufocam, que condenam, que enviesam a condição do ser humano. Ser deficiente é compreender a especificidade desse corpo, que possui diferenças, cujo desenvolvimento tem mecanismos compensatórios e que, apesar de desconhecer, possui uma memória inigualável.

Retorno a minha primeira consciência desse pensamento sensível: no ano de 2018, estive no Hospital Sarah Kubitscheck, em Brasília, lugar em que passei longo tempo da minha vida em tratamento. Ao descer uma rampa de acesso ao local de exames toquei na barra de sustentação dessa rampa, e imediatamente o corpo sentiu. Então, a memória de todos os procedimentos ortopédicos pelos quais passei naquele lugar se corporificou, e o choro veio à tona. Cada tônus do corpo tinha uma lembrança do que havia passado.

**Figura 8: Lygia Maia: primeiro banho - janeiro de 1987**



Fonte: Arquivo Pessoal.

Boal (2008) traça um paralelo entre dois conceitos que emergem do entendimento de corpo e mundo: *pensamento simbólico* e *pensamento sensível*. Ou seja, pontuar o ser humano é constatar que estamos imersos na amplitude do

pensamento, que pode ser codificado nesses dois entendimentos. O Simbólico é intelectual, racional, em uma forma na qual a língua pode ser definida como pensamento. Já o Sensível não é a língua, mas a linguagem:

Com ela o sujeito expressa ideias e revela sentimentos, para si e para os outros, decide ações e age sem usar palavras nem gestos simbólicos, apenas sinaléticos (onde significante e significado são inseparáveis). Existem, portanto, duas formas de pensar: Pensamento simbólico (no ético, língua) e Pensamento Sensível (estético, linguagem). (BOAL, 2008, p. 40).

## 2.1 EU NÃO ME VEJO NA PALAVRA - LINGUAGEM PARA VYGOTSKY - CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM

A compreensão desses conceitos: simbólico e sensível, pode ser enviesada em aportes de cunho intelectual, racional e aos gestos, ações que estão imersas em significados que depreendem o entendimento do que é *ser humano*.

Vygotsky, em sua imersão nos estudos da psicologia humana, não decompõe os contextos político, social e epistemológico, mas direciona sua pesquisa para abranger o desenvolvimento psicológico do ser humano. E seus argumentos, embasados na concepção materialista histórico-dialética da psicologia, denotam as suas especificidades.

A psicologia histórico-cultural desenvolveu análises e argumentos na defesa dos processos de trabalho, consciência e linguagem, defendendo que esses processos têm origens nas relações socioculturais, a partir de princípios do materialismo histórico-dialético que influenciaram as teses vygotksyanas.

Vygotsky observou a realidade e a trama das relações sociais como foco para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Essas funções superiores foram um conceito desenvolvido por ele para se referir ao tipo especificamente humano de funcionamento psicológico. São funções como: abstração, atenção voluntária, memória lógica (mediada), compreensão, classificação, seriação e análises. O estudo verificou que as elaborações cognitivas só acontecem graças aos processos de mediação social e fundamentalmente pelo sistema semiótico no qual os sujeitos estão inseridos. Portanto, para Vygotsky (2000), as origens das funções psicológicas superiores são sociais, pois toda função psicológica superior foi, antes, uma relação social.

Por essa lógica, podemos equiparar as pesquisas de Freire (1987) e Vygotsky (2000) ao conceberem e articularem a ideia de que as formas individuais de consciência têm origem na apropriação de formas coletivas, inspiradas no materialismo histórico-dialético. Pode-se compreender em uma crença em comum que o funcionamento intelectual humano se forma e transforma a partir da apropriação do indivíduo, mediante interações, trocas, convívios, partilhas, de atividades coletivas que possibilitem a reflexão às práticas sociais dos sujeitos, na concepção de que o funcionamento mental é fundamentado pelo viés histórico-cultural.

O pensamento de Freire pode agora ser claramente percebido como uma expressão da pedagogia socialista e a análise de Freire têm sido, através do tempo, trabalhada dentro de uma moldura histórico-materialista, redefinindo seus velhos temas existencialistas e fenomenológicos sem, no entanto, adotar uma postura ortodoxa. (TORRES, 1998, p. 82).

As acepções freirianas e vygotskianas compreendem as contradições inerentes aos processos sociais nos quais se encontram os sujeitos. Essa compreensão das contradições carece de um conhecimento dos modos de organização e entendimento do ser humano, relacionando-os aos processos vivenciados, ou seja, conhecer e compreender a relação homem e mundo e como é decodificada nas interações.

Relacionar a expressão das relações de significação se configura como possibilidades de surgimento dos conteúdos propostos nos processos de ensino-aprendizagem, construindo ações em que os sujeitos exercitem a compreensão da realidade e suas contradições com o intuito de promover a libertação humana. No sentido marxista, sair da consciência em si para a consciência para-si.

A pedagogia freiriana concebe a relação pedagógica no ato de inter-relacionar o ser humano e o mundo em três categorias: trabalho, linguagem e consciência. Podem-se tecer paralelos de entendimento dos três pesquisadores: Marx, Freire e Vygotsky. Marx (1985) afirma que o trabalho é um invento humano e cria o homem. Para Freire (1997), apenas o ser humano como ser que trabalha é um indivíduo de práxis: ser de relações num mundo de relações. Vygotsky pontua que o trabalho e a linguagem são fundamentos para desenvolver as funções psicológicas superiores.

Em sua obra *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels (1993, p.27) explicitam a compreensão do indivíduo sob o prisma do materialismo histórico, afirmando que o

trabalho tem menções ontológicas (com enfoque para o desenvolvimento e entendimento do ser, sobretudo ao associar às relações trabalho-homem, como construções de organizações sociais):

[...] o pressuposto primeiro de toda história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos. Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, ou por tudo que se queira. Mas eles próprios começam produzir seus meios de vida, passo este que é condicionado por sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 1993, p. 27).

A pesquisa da psicologia histórico-cultural aponta as experiências como componentes sociais dos comportamentos e as conexões com outros sujeitos estão imbuídas de saberes, modos de ser, viver, de inteligências humanas. São subjetividades apropriadas por outrem nos processos de humanização inerentes a cada indivíduo, perceptíveis desde o nascimento do ser.

Tais subjetividades são visibilizadas em comportamentos e experiências sociais que evidenciam as condicionantes e processos em que fomos imersos. Cada qual em sua realidade, mas essas vivências são internalizadas, e é necessário que esse entendimento de si e do todo seja decodificado permanentemente. Voltar esse olhar para si e para outrem requer um necessário cuidado. Expor e evidenciar as vulnerabilidades faz-se urgente em atos provocativos de possibilidades na transformação social.

Junto disso deve se situar a experiência social, a de outras pessoas, que constitui um importante componente do comportamento do homem. Disponho não apenas das conexões que se fecharam em minha experiência particular entre os reflexos condicionados e elementos isolados do meio, mas também numerosas conexões que foram estabelecidas na experiência de outras pessoas. Se conheço o Saara e Marte, apesar de nunca ter saído do meu país e de nunca ter olhado por um telescópio, isso se deve evidentemente ao fato de que a experiência se origina na de outras pessoas que viajaram ao Egito ou que vislumbraram os astros pelo telescópio. É igualmente evidente que os animais não possuem essa experiência. Designá-la-emos como componente social do comportamento (VYGOTSKY, 1997, p. 65).

Vygotsky (2000, p. 398) afirma que palavra e linguagem não podem ser dissociadas.

O significado da palavra é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ela seja um fenômeno da linguagem ou do pensamento. A palavra desprovida de significação não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. (VYGOTSKY, 2000).

Essa afirmação de Vygotsky (2000) referente aos significados é essencial no processo artístico-pedagógico, o sentido das construções é vital para o entendimento de si e do outro. Palavras, processos e ações devem ser providos de intenção, de significado, devem fazer parte do universo dos estudantes.

Vygotsky afirma que a diferença do ser humano em relação aos demais animais está na resposta imediata e instintiva aos desafios encarados pelos meios e na elaboração de instrumentos para perpassar determinados obstáculos:

Além dos atos e processos de comportamentos naturais, é preciso distinguir as funções e formas de comportamentos artificiais ou instrumentais. Os primeiros surgiram e se desenvolveram como mecanismos especiais ao longo do processo da evolução e são comuns ao homem e aos animais superiores, os segundos constituem uma realização posterior da humanidade, produto da evolução histórica e são a forma específica de comportamento do home. (VYGOTSKY, 1997, p. 94).

Essas significações abstratas em torno dos aparatos legais da pessoa com deficiência devem ser codificadas no campo pedagógico. Não basta ser letrado; podemos e devemos auxiliar os educandos a lerem o mundo e decodificarem as opressões de um sistema excludente.

Ao nos depararmos com a historicidade dos aparatos legais (como a Declaração de Salamanca, convenções internacionais da pessoa com deficiência, diretrizes e legislação nacionais), somos confrontados com o pensamento simbólico, com a literalidade do intelectual, racional, da língua. Sua extensão e descrição dos marcos jurídicos que protegem a pessoa com deficiência é indiscutível, mas a aplicabilidade em nosso país está distante da ideal.

Podemos refletir acerca da aplicabilidade desses aparatos teóricos à luz de Freire (1997), a partir do conceito de práxis, que se constitui na prática e é modificada pela teoria, ao nos deparamos com a escrita de tantas legislações inclusivistas, mas que não apresentam quaisquer aspectos inseridos na práxis. A teoria se finda nela mesma. Para Konder (1992, p. 115):

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar certos acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

O processo relacional entre os indivíduos considerados socialmente diferentes deu-se pelo processo de entendimento e proposições em quatro fases. Se atualmente percebemos lacunas nas relações sociais, em séculos anteriores a exclusão continha perspectivas determinadas e encorajadas pelo todo social.

O processo de conscientização com foco na transformação social até uma nova proposta interventiva de práxis é apontado para Freire (1997), que elucida que somente os seres que podem refletir sobre a sua própria limitação são capazes de libertar-se, desde que sua reflexão não se perca, mas se dê no exercício da ação transformadora da realidade condicionante.

Por esse modo, a exclusão vai no viés oposto à consciência crítica, pois não há possibilidade de superação da condição de ingenuidade em que se encontram envoltos os sujeitos. Com os processos de exclusão postos em voga, a consciência crítica não permite a problematização da realidade pelos seus indivíduos. Dessa forma, não existem possibilidades educativas, sociais, políticas, históricas de intervenções da própria condição.

A inserção crítica dos sujeitos se consolida a partir de tomadas de consciência de si e das relações inseridas em diversos âmbitos sociopolíticos. Nesse momento, a condição crítica, reflexiva, dialógica caminha em direção às transformações sociais, como enfatiza Freire (1987, p. 37):

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, *na inversão da práxis*, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.

Sasaki (1997) aponta as quatro fases que constituíram os processos relacionais, principalmente no que concerne ao âmbito educacional. A primeira fase, denominada *exclusão*, integrava a perspectiva de nenhuma atenção educacional promovida às pessoas com deficiência, que também não recebiam outros serviços. A sociedade simplesmente ignorava, rejeitava, perseguia e explorava essas pessoas, então consideradas “possuídas por maus espíritos ou vítimas da sina diabólica e feitiçaria” (JONSSON, 1994 *apud* SASSAKI, 1997, p. 126).

É inconcebível imaginar essa exclusão; ainda assim, na escola em que leciono, alguns alunos foram literalmente excluídos do processo educativo, pelo fato de aquela instituição não possuir qualquer estrutura e, por sua vez, a Secretaria de

Educação não disponibilizar cuidadores para um educando com deficiência, tetraplégico.

Os processos que invisibilizam as diferenças reafirmam uma educação que se opõe à liberdade proposta por Freire (1987), ao consolidar o homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como nega a sua própria realidade.

A segunda fase, concebida como *segregação*, tratava-se do momento em que as pessoas se viam excluídas da sociedade e da família; pessoas com deficiência eram geralmente atendidas em instituições de caráter religioso ou filantrópico, e tinham pouco ou nenhum controle sobre a qualidade da atenção recebida. Pode-se compreender aqui a ausência de diálogos entre os sujeitos e seus pares, pois não se priorizam os conceitos relacionais e possibilidades de intervenções. Os indivíduos são afetados pela produção e produto das atividades socialmente estabelecidas.

Deparo-me, em minha trajetória educacional como estudante, com essas exclusões notabilizadas em meu corpo enquanto artista-docente-deficiente que se sentia extremamente fora da curva dos demais educandos. A instituição escolar compreender a necessidade das intervenções cirúrgicas as quais fui submetida e o ato de repassar atividades para serem realizadas em casa após os procedimentos cirúrgicos não se configura como Inclusão.

Segundo Jonsson (1994 *apud* SASSAKI, 1997, p. 126), foi nesse contexto que emergiu, em muitos países em desenvolvimento, a “educação especial” para crianças com deficiência, administrada por instituições voluntárias, em sua maioria religiosas, com consentimento governamental, mas sem nenhum outro tipo de envolvimento por parte do governo. Alguns educandos, nos dias de hoje, são postos em determinadas instituições para acompanhamento paralelo ao da escola, instituições essas que não realizam pedagogicamente o trabalho em conjunto com a educação regular, o que geralmente ocasiona um abismo no processo educativo.

A terceira fase, *integração*, possibilitou a criação de classes especiais dentro de escolas comuns, o que aconteceu não por motivos humanitários e sim para garantir que as crianças com deficiência não “interferissem no ensino” ou não “absorvessem as energias do professor” a tal ponto que o impedissem de “instruir adequadamente o número de alunos geralmente matriculados numa classe. (JONSSON, 1994 *apud* SASSAKI, 1997, p. 126).

É evidente que a integração possui elementos frequentes nas escolas de Educação Básica. Uma educanda surda frequentou uma sala regular, na Escola Estadual Professor Orlando Cavalcanti Gomes, com uma intérprete de libras, mas nenhum educador ou educando se comunica com a estudante, que é apenas inserida no contexto educacional.

Para Vygotsky (2000), o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso. Mas esse discurso, esse ato dialógico através de uma linguagem especial, é acessível e disponibilizado à comunidade educativa absorvendo todos os contextos pedagógico-sociais, intelectuais e afetivos? Para a educanda surda é ofertada a construção de interpretação da própria realidade, tornado possível que, a partir dela, seja consciente do lugar que ocupa e propor ações interventivas?

Como lidar com as barreiras da comunicação no próprio espaço escolar?!? Em função desse questionamento, e inspirado no lema do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, em 1981, surgiu o marco da utilização do conceito de *Inclusão*, no final da década de 1980.

A partir daí, tem-se a última fase: *Inclusão*, que é aquela em que, segundo Mantoan (*apud* SASSAKI, 1997, p. 128), “não questiona somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o conceito de *mainstreaming*”. A noção de inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. O vocábulo “integração” é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude de suas necessidades.

A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

O corpo que foi/é excluído carrega às imposições de comportamentos considerados adequados socialmente: que o limita e o define a partir de sua especificidade, de sua característica enquanto indivíduo *limitado* por suas

deficiências: físicas, mentais, cognitivas, sociais. Esse *modus operandi* é posto por uma minoria que sequer propõe o diálogo, a reflexão, a intervenção de tantas realidades sociais. As decisões não refletem lugares de fala compatíveis aos vivenciados. Novamente instauram-se preconceitos, imposições. O corpo *deficiente* teve que se adaptar aos meios, linguagem e valores:

Esse corpo não traz consigo nenhum preconceito, *parti pris*, ideias inabaláveis, certezas ou dúvidas ontológicas. Não torce por nenhum time de futebol e não professa nenhuma religião-longo disso. Não faz filosofia, nem compara valores-desconhece valores: é apenas um corpo humano. (BOAL, 2008, p. 50).

Se observarmos, como aponta Fontana (2000), que os sentidos de uma palavra não existem em si mesmo, como algo já dado, perceberemos que esses sentidos são elaborados nas enunciações concretas que fazem parte de uma dialógica social, de acordo com as instâncias de práticas sociais. Tais práticas se referem às condições sociais e ao conteúdo acessível aos sujeitos. Mas nos processos excludentes, o acesso é negado, e os comportamentos são condicionados e impostos visando a uma manutenção no *status quo*.

Assim, será possível, através da linguagem cênica, dialogar com as exclusões, apropriando-se da Performance como metodologia instigante, ao provocar nos participantes (educandos) um olhar simbólico, sensível, ético e estético de um mundo às avessas?

Freire (1997) afirma que a educação do mundo precede à da palavra, e Boal (2008) explana que a linguagem é socialmente estruturada com suporte fisiológico, enquanto Vygotsky (2000) entende que necessidade e adaptação devem ser vistas em sua unidade. Freire (2005) problematiza acerca do conteúdo do diálogo (educador-educando) realizado com a comunidade escolar:

O que temos que fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia, e assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. [...] Nunca apenas dissertar sobre ela e jamais doar-lhes conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas esperanças, com seus temores. Conteúdos que, às vezes, aumentam estes temores. Temores de consciência oprimida. [...] Nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob a pena de se fazer *bancária* ou de pregar no deserto. (FREIRE, 2005, p.86-87).

## 2.2 MINHA CASA NÃO ME DEFINE: RITUAIS E PERFORMANCE

*InclusÃO* propõe esse olhar diferenciado aos corpos que são excluídos, por um processo enraizado estruturalmente. As realidades dos sujeitos são imbuídas de conteúdos carregados, marcados pelos processos de vida de cada indivíduo.

Freire (2005) afirma que o conteúdo que perpassa o processo de mediação pedagógica está imerso em um movimento interativo através do qual são consideradas novas e mais complexas habilidades intelectuais, alinhado à problematização das realidades dos sujeitos e que os incita para ações conscientes que caminhem para a transformação da realidade.

Assim, a problemática deste estudo questiona: Existe uma efetiva inclusão de educandos no espaço escolar ou há somente conjecturas de políticas públicas que apenas transpassam o campo teórico?

Percebi, em minhas vivências enquanto docente, que as políticas públicas estão bem delimitadas, no entanto, persiste a indagação sobre se existe verdadeira inclusão no espaço escolar e se há, de fato, a possibilidade de a educação estar imbuída de conceitos teórico-práticos no ato de incluir, humanizando, realmente, o educando. No processo educativo de humanização, de reconhecimento do outro pelos seus sujeitos, pelos seus pares, Paulo Freire (1997) se posta como fundamentação na construção teórica de uma educação libertadora. Seus escritos são atemporais, e podem ser verificados nesse processo de entendimento da inclusão.

A pesquisa visa questionar e verificar se as metodologias do Teatro/Performance propiciam a inclusão dos diversos protagonistas da comunidade educativa da EEEM Professor Orlando Cavalcanti Gomes com a utilização de apresentações teatrais.

O termo *Inclusão* permite o entendimento das realidades dos sujeitos, e partir do ato constitutivo da consciência, suscitando ações que podem ser transformadas socialmente? Freire (2005) afirma que não há palavra verdadeira que não seja práxis:

[...] Que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também se transforma em palavreria,

verbalismo, blá-blá-blá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação. (FREIRE, 2005, p. 77-78).

Enquanto docente, na pesquisa realizada inicialmente, constatei que estudos da educação inclusiva se iniciaram com a publicação da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), havendo destaque para a substituição do termo “Criança Especial” pelo termo “Necessidades Educativas Especiais”, não se referindo apenas às pessoas com deficiência, mas englobando qualquer necessidade considerada “diferente” e que necessite de algum tipo de abordagem específica. Segundo Sasaki (2004, p. 4), trata-se de “pessoas com deficiência se envolvendo com artes e cultura, não necessariamente para se destacarem e receberem prêmios algum dia, mas principalmente para se desenvolverem com maior plenitude enquanto pessoas ou então para o seu lazer”.

Partindo dos pressupostos da Psicologia, foi impossível não esbarrar em Vygotsky (1997; 2000) e não se deparar com os seus estudos sobre a defectologia. Biazetto (2008, p. 26) explica:

De acordo com Vygotsky (2000, p. 3), a tese central da Defectologia está contida na ideia de que a criança que possui um defeito [termo comum na época, e que hoje não se emprega mais], não é menos desenvolvida que as outras “crianças normais”, mas apresenta um desenvolvimento de forma diferenciada e que qualquer “defeito” cria estímulos para a compensação.

Essas compensações fazem parte das adaptações inseridas nos contextos sociais de cada indivíduo, característica por ações superiores dos seres humanos, relativas aos desafios e proposições de intervenções da própria realidade. A relação entre pensamento e linguagem constitui uma abrangência ao conhecer e compreender o homem com um todo, salientando que essa compreensão parte do pressuposto dos resultados das formas concretas de organização da vida em sociedade.

É evidente que o homem reage ao meio, mas se trata de um meio criado por ele mesmo, por sua atividade social, o qual desenvolve o psiquismo diante de uma perspectiva cultural, sob a ótica da psicologia histórico-cultural

A aprendizagem de um conceito não pode ser considerada um feito único, exclusivo, e a compreensão do significado não é uma operação intelectual meramente mecânica. Para Vygotsky (2000), a aprendizagem consiste no início de um processo cognitivo:

Tudo consiste em entender que a formação dos conceitos científicos, na mesma medida que os espontâneos: não termina, mas apenas começa no momento em que a criança assimila pela primeira vez o significado ou termo novo para ela, que é veículo de conceito científico. Essa é a lei geral do desenvolvimento do significado das palavras, à qual estão igualmente subordinados em seu desenvolvimento tanto os conceitos científicos quanto os espontâneos. (VYGOTSKY, 2000, p. 265).

Assim, em função dos estímulos e compensações que ocorrem na transitoriedade de qualquer ser humano, seja ele diagnosticado ou “não diagnosticado”, o ensino da arte possibilita essa capacidade de estimular, criar, refletir, buscar alternativas para indivíduos de maneira isolada ou em um grupo.

Nossos corpos atravessam processos de ritualização e performance cotidianamente. A partir dos conceitos de ritual e performance, realizo as minhas primeiras indagações.

Para o entendimento dos rituais, retomei as proposituras de conceitos de técnicas corporais, com a reflexão da relevância do corpo como mecanismo de expressão.

O meu grupo focal se deu com estudantes do Ensino Médio, do Grupo de Teatro da Escola Estadual Professor Orlando Cavalcanti Gomes, na qual sou educadora. Os educandos moram nos arredores do bairro do Cristo, em João Pessoa (PB), em locais periféricos e excludentes, sendo perceptível que seus corpos são condicionados por um sistema que conserva o *status quo* e os aprisiona, considerando que eles passam mais de cinco horas sentados, sem quaisquer outros estímulos. Na sua grande maioria, as aulas são recipientes de repasse de conteúdo, constituindo a famosa “educação bancária” denunciada por Paulo Freire (2005, p. 31):

O seu “medo da liberdade”, se refere ao que chamam de “perigo da conscientização”. “A consciência crítica (dizem) é anárquica. Ao que outros acrescentam:” não poderá a consciência crítica produzir a desordem?” Há, contudo, os que também dizem: “Por que negar? Eu temia a liberdade. Já não a temo”.

Esses depósitos de informações, no espaço da sala de aula, sem quaisquer possibilidades de criticidade, impõem limites aos corpos, aos pensamentos, com justificativas de desordem, impedindo, assim, a liberdade, ao construir o pensamento crítico.

A reflexão freiriana perpassa a necessidade de ouvir a fala do povo, promovendo a criticidade e consciência, opostas à “educação bancária”, ressaltando a necessidade de anotar as questões aparentemente sem relevância,

que constituem aspectos da organização social dos grupos, sendo fator primordial na condução das ações artístico-pedagógicas:

A maneira de conversar dos homens; a sua forma de ser. O comportamento no culto religioso, no trabalho. Vão registrando as expressões do povo; sua linguagem, suas palavras, sua sintaxe, que não é o mesmo que sua pronúncia defeituosa, mas a forma de construir seu pensamento. (FREIRE, 2005, p. 105)

O ensino que não insere os conteúdos dos sujeitos, apenas jogando os conceitos de forma direta, é considerado sem propósito educacional para a psicologia histórico-cultural, pois os conceitos devem traduzir campos teóricos construídos pelos próprios sujeitos, como representação da experiência social vivida, adquirida com as junções de mundos. Vygotsky (2000) afirma que o educador que conduz seus processos pelos meios mecânicos, tecnicistas, reafirma uma assimilação inócua, vazia de sentidos, significados.

Esses significados, sentidos, perpassam toda a estrutura corporal, compreendendo as expressividades e potencialidades desse corpo social. À luz da teoria antropológica de Marcel Mauss (1974), os conceitos de técnicas do corpo dialogam com as proposituras teórico-práticas da pesquisa, ao compreender os processos internos e sociais dos indivíduos, auxiliando nas reflexões com o grupo focal, ao perceber todas as condicionantes impostas aos corpos dos sujeitos.

O conceito de técnicas do corpo, proposto em Mauss (1974), se faz relevante neste trabalho, pois reconhece a importância do papel corporal como expressão do indivíduo e como a sociedade se serve de seu corpo.

Na pesquisa *InclusÃO*, percebe-se que os corpos dos educandos não foram provocados, instigados a refletir sobre os próprios processos, com o auxílio de um olhar cuidadoso, pois desconhecem a si mesmos e aos outros, nunca foram objetos de atenção. Mas a atenção é condicionada socialmente, ao visibilizar os corpos diferentes, excluídos de um todo social, as condicionantes das práticas visuais aos corpos que apresentam “diferenças”.

**Figura 9: Raio-X Lygia: artrite e artrose em estágio avançado, 2019**



Fonte: Arquivo pessoal.

As diferenças perceptíveis dos corpos geralmente não são problematizadas, postas em debate, naturalizadas. O corpo deficiente é ensinado a não se colocar em evidência, pois não é identificado como natural para uma boa parte da população. Ao se depararem com uma docente que visibiliza a própria condição, o espanto dos alunos é notório. Sou rotulada como uma educadora “diferente”, deficiente, que assume essa função e legitima a própria deficiência, gerando inquietude na juventude. E a cada ano, me sinto provocada e refaço os processos educativos para os educandos, com o intuito de naturalizar e problematizar as diferenças, deficiências e exclusões sociais que permeiam a realidade nacional.

É um ato constante de desconstrução de pensamentos construídos pelo senso comum, sendo apenas depositados para a maioria da população, no caso específico, da comunidade educativa. Mesmo assim, uma parte significativa dos educandos, no início desse processo, reafirma e verbaliza a premissa da população: “uma coitadinha”. Mas foi a partir desse enfoque, do meu lugar de fala, como artista-docente-deficiente que os integrantes do Grupo de Teatro sentiram-se provocados a investigar, problematizar, debater sobre corpos, deficiência, exclusões sociais e inclusão.

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de

métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. (FREIRE, 2005, p. 68).

Refletindo acerca da generalização, Vygotsky (2000) aponta que a consciência, portanto, como fenômeno que implica generalização, sempre representa um fragmento da realidade.

Mauss (1974) expõe a técnica como um ato eficaz, que ocorre por intermédio da tradição, o que diferencia os humanos por possuírem a capacidade de transmissão das técnicas. Como afirma Patrice Pavis (2017, p. 324):

A dificuldade é a de se estabelecer bem a diferença entre o corpo moldado pelas técnicas cotidianas de um grupo e as codificações estéticas de um gênero coreográfico ou performativo. É preciso avaliar, e diferenciar, o impacto das técnicas e das codificações sobre os corpos dos performers.

No Grupo de Teatro da Escola Estadual Professor Orlando Cavalcanti Gomes, na qual leciono, uma das ferramentas de alguns encontros são os jogos, com proposta de transmissão de algumas técnicas, visando perceber, de acordo com Mauss (1974), que a transmissão da técnica é imbuída de significados.

Indagar a partir dos jogos teatrais como essas técnicas sociais são condicionantes, infiltradas em processos não conscientes, além de problematizar as diferenças das técnicas sociais e teatrais.

Talvez se trate aqui de duas instruções. Pois há uma sociedade dos homens e uma sociedade das mulheres. Mas creio também que há talvez coisas biológicas e outras psicológicas, a ver. Seja como for, o psicólogo sozinho não poderá oferecer senão explicações duvidosas e precisará da colaboração de duas ciências vizinhas: fisiologia, sociologia. (MAUSS, 1974, p. 409).

Cada ato é montado pela sociedade e varia conforme o lugar que ocupa. A imposição desses valores simbólicos, representados pelos atos, nos é posta de maneira naturalizada ou não. Com base nisso, Mauss (1974) listou de forma biológica as técnicas do corpo:

- Técnica do nascimento e da obstetrícia:

*Há técnicas do parto, seja por parte da mãe, seja por parte de seus auxiliares; do modo de pegar a criança, da ligadura e corte do cordão umbilical; cuidados com a mãe, com a criança* (MAUSS, 1974, p. 412).

- Técnica da infância (desmame)- p. 413

*Criação e alimentação da criança. - Atitudes dos dois seres em relação: a mãe e a criança. Consideremos a criança: a sucção, a maneira de transportá-la etc.[...] Desmame. - Amamentação muito longa, geralmente de dois a três anos. Obrigação de amamentar, às vezes mesmo obrigação de amamentar animais. A mulher demora muito a suspender o leite. Além*

*disso, há relações entre o desmame e a reprodução, interrupção da reprodução até o desmame. (MAUSS,1974, p. 413).*

– Técnica da adolescência:

*O grande momento da educação do corpo é, de fato, o da iniciação. Imaginamos; em virtude da maneira como nossos filhos e filhas são educados, que tanto uns quanto as outras adquirem as mesmas maneiras e posturas, recebendo o mesmo treinamento em toda parte. Essa já é uma ideia errada entre nós - sendo completamente falsa em povos ditos primitivos. (MAUSS,1974, p. 413).*

– Técnica da idade adulta (sono, vigília e técnica da atividade do movimento):

*A noção de que se deitar numa cama é algo natural é completamente inexata. Posso vos dizer que a guerra me ensinou a dormir em toda parte, sobre montes de seixos, por exemplo, mas que jamais pude mudar de leito sem ter um momento de insônia: somente no segundo dia eu podia adormecer depressa. (MAUSS,1974, p. 414).*

O autor afirma que o que sobressai nas técnicas são montagens de série dos atos forjada pela autoridade social e para ela. As ações biológicas são diretamente ligadas às imposições sociais, ao adestramento educativo do lócus social. Como afirma Mauss (1974, p. 411):

Transmissão da forma das técnicas. - Último ponto de vista: o ensino das técnicas sendo essencial, podemos classificá-las em relação à natureza dessa educação e desse adestramento. E eis aqui um novo campo de estudos: incontáveis detalhes inobservados, e cuja observação deve ser feita, compõem a educação física de todas as idades e dos dois sexos. A educação da criança é repleta daquilo que chamam detalhes, mas que são essenciais. Veja-se o problema da ambidestria, por exemplo: observamos mal os movimentos da mão direita e os da mão esquerda, e sabemos mal como são ensinados. Reconhecemos à primeira vista um religioso muçulmano: mesmo quando tem um garfo e uma faca (o que é raro), ele fará o impossível para servir-se apenas de sua mão direita. Ele jamais deve tocar o alimento com a esquerda e certas partes do corpo com a direita. Para saber por que ele não faz determinado gesto e faz outro, não bastam nem fisiologia nem psicologia da dissimetria motora no homem, é preciso conhecer as tradições que impõem isso. Robert Hertz colocou bem esse problema.' Mas reflexões desse gênero e outras podem aplicar-se a tudo que é escolha social dos princípios dos movimentos. Há razão de estudar todos os modos de adestramento, de imitação e, particularmente, essas formas fundamentais que podemos chamar o modo de vida, o modus, o tónus, a "matéria", as "maneiras", a "feiçãõ".

Esse entendimento biológico de compensação dos corpos também foi analisado por Vygotsky (2000), ao codificar e decodificar técnicas corporais, na junção dos aspectos biológicos e sociais.

Além disso, conforme Breton (2006, p. 39):

Em 1934, diante da Sociedade de Psicologia, M. Mauss adianta uma noção destinada a prosperar: as técnicas do corpo. Gestos codificados em vista

de uma eficácia prática ou simbólica. Trata-se de modalidades de ação, de sequências de gestos, de sincronias musculares que se sucedem na busca de uma finalidade precisa. Evocando lembranças pessoais. Mauss lembra a variação de tipos de nado de uma geração para outra em nossas sociedades, e mais geralmente de uma cultura para outra.

O entendimento de tradições moldadas pelas autoridades sociais tem grande impacto no fazer pedagógico em sala de aula. Os corpos dos discentes são imbuídos de condicionantes extra e intraescolares, em conformidade com Glusberg (2013, p. 89):

Através da história, a utilização do corpo tem-se adequado às exigências do meio social, aos limites que cada organização humana impõe aos seus membros. A *performance* é um meio de resgatar a história, pelo fato de que, ao rejeitar o estereótipo corporal, o número de possibilidades de ação vai resgatar as mais variadas formas de utilização do corpo, possibilidades estas alimentadas ou não a partir da cultura e da sociedade.

No processo de ensino-aprendizagem do Grupo de Teatro, um dos meus objetivos, enquanto educadora, não é a reprodução pela reprodução, mas o entendimento global da utilização de técnicas, procedimentos, que auxiliem o fazer pedagógico.

Damke (1995) refere-se ao conhecimento a partir da pedagogia libertadora de Freire (2005), ao afirmar que o mundo exterior não muda somente pelo fato de que nós o conhecemos. Nós é que mudamos pelo fato de tê-lo conhecido. Para mudar o exterior, é necessário não só o conhecimento, mas também a ação transformadora

Turner (1974) percebeu que existia uma diferença entre o que acontecia em culturas tradicionais e culturas modernas, e utilizou o termo *liminoide* para descrever tipos de ações simbólicas que ocorrem em atividades de lazer, similares ao ritual, e classificou como *liminar* a comunicação sagrada, lúdica. O conceito de *liminoide* perpassa as ações em diferentes tipos de arte e entretenimento, que geralmente são voluntárias.

Podem-se traçar paralelos entre os escritos de Turner (1974) e Freire (2005), ao relacionar as ações simbólicas que ocorrem em atividades de lazer, propondo, a partir dessas, a compreensão das vivências sociais para o âmbito educativo. Freire (2005, p.85-86) afirma que os sujeitos:

[...] trazem consigo compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros. O respeito a esses

saberes se insere no horizonte maior que eles geram- o horizonte do contexto cultural, que não pode ser entendido fora do seu corte de classe, até mesmo em sociedades de tal forma complexas em que a caracterização daquele corte é menos facilmente compreensível.

Turner (1974) expõe a Teoria do Drama Social em quatro etapas:

- Ruptura;
- Crise;
- Ação Reparadora;
- Reintegração ou Separação.

Um dos exemplos que podemos destacar acerca da Teoria do Drama Social é a ruptura proposta por Martinho Lutero com a Igreja Católica e a situação que emergiu Pós-Reforma Protestante, com o Movimento da Contrarreforma ou Companhia de Jesus, configuradas como Ação Reparadora.

Afirmando como Marques (1995) que a sala de aula é um espaço de encontros e enlaces das subjetividades construídas por processos histórico-sociais, é possível que a teoria do Drama Social coadune com a perspectiva de Marques (1995, p. 109), ao enfatizar que:

Os alunos com seus saberes de vida e o professor, além dos saberes da própria existência vivida, com o saber organizado, sistematizado, sob a forma escolar e em função dela. Dá-se assim a aprendizagem no quadro de uma intersubjetividade específica, que supõe sujeitos diferenciados que buscam entender-se sobre si mesmos e sobre seus mundos e, desde situações desiguais, progridem na direção da igualdade da relação política, em que se constituem em cidadãos capazes de se conduzir com a autonomia exigida por suas corresponsabilidades.

No que concerne às proposituras dos processos inclusivos, utilizar a Performance como metodologia das Artes Cênicas é uma tentativa de promover o diálogo acerca da inclusão e, paralelamente, tecer diálogos com as subdivisões dos processos inclusivos de Sasaki (1997; 2004) e Turner (1974). Quando Turner delimita o termo *Communitas* – que pode ser deslocado para a contemporaneidade e entendido como uma das ações que reforçam o sentimento de pertença do grupo, de inclusão efetiva – reafirmo que sua proposição pode ser interpretada pelos processos inclusivos. Dessa forma, Baquero (1998) enfatiza que a escolaridade deve privilegiar o acesso ao domínio dos instrumentos de mediação de um caráter acentuadamente descontextualizado e permitir o acesso às formas de conceitualização, as quais são construídas socialmente pelo grupo educativo.

Ao mediar o entendimento da história da Arte, em sala de aula, percebo as etapas do Drama Social de Turner. Uma sensação dos ciclos nas conjunturas dos enredos sociais, ciclos esses que são inerentes às problemáticas sociais que resultam em corpos invisibilizados, desconfigurados e descaracterizados, que podem ser compreendidos pelas ações propostas por Turner (1974), isto é, ruptura, crise, ação reparadora e separação.

Vários teóricos apresentam entendimentos acerca de alguns conceitos relevantes à Performance e ao ritual, entre eles Richard Schechner (2002), professor de estudos da *Performance NYU Tisch School of the Arts*, da Universidade de Nova Iorque, editor da TDR: *The Drama Review* e diretor da *East Coast Artists*, um dos iniciadores do Programa de Estudos da Performance e fundador do *The Performance Group*, um grupo de teatro experimental.

Para Schechner (2002), a Performance consiste na ritualização de sons e gestos, podendo ser estilizada ou congruente ao comportamento da vida. Envolve comportamentos duplamente exercidos, codificados e transmissíveis, gerados através de interações entre o jogo e o ritual. Nesse aspecto, o ritual é entendido como a memória que em ações codificadas pode ser compreendida como um ato de experiência.

Boal define seu teatro em alguns modos, afirmando que as situações e relações humanas são equiparadas à estrutura do Teatro, e em seu último discurso, por ocasião do recebimento pela Unesco do título de Embaixador Mundial do Teatro, se expressou:

Mesmo quando inconscientes, as relações humanas são estruturadas em sua forma teatral: o uso do espaço, a linguagem do corpo, a escolha das palavras, e a modulação das vozes, o confronto de ideias e paixões, tudo que fazemos no palco fazemos sempre em nossas vidas: nós somos teatro. Não só casamentos e funerais são espetáculos, mas também os rituais cotidianos que, por sua familiaridade, não nos chegam à consciência. Não só pompas, mas também o café da manhã e os bons dias, tímidos namoros e grandes conflitos passionais, uma sessão do Senado ou uma reunião diplomática-tudo é teatro. Uma das principais funções da nossa arte é tornar conscientes esses espetáculos da vida diária onde os atores são os próprios espectadores, o palco é a plateia e a plateia, palco. Somos todos artistas: fazendo teatro, aprendemos a ver aquilo que nos salta aos olhos, mas que somos incapazes de ver tão habituados estamos apenas a olhar. O que nos é familiar torna-se invisível: fazer teatro, ao contrário, ilumina o palco da nossa vida cotidiana. (BOAL, 2009 *apud* CANNABRAVA FILHO, 2014, p. 1).

Somos sujeitos de muitas histórias, contos, poemas, esquetes, porque, como diz Bondía (2014, p. 16), o sujeito da experiência é um sujeito

[...] que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera.

Lecionar Arte representa uma constante rede de conexões significativas e transformações, é poder entender que o educando também é sujeito da própria experiência. Fazendo paralelo com Bondía (2014), a sala de aula e a experiência possuem um eixo estruturante; apesar da preparação, ambas estão na dimensão da incerteza. O processo laborativo acontece essencialmente com pessoas que, por sua vez, possuem uma carga subjetiva que não se pode antecipar nem “pre-ver” nem “pre-dizer”: são os desafios da educação como forma de experiência.

Schechner (2002) indica o utopismo injustificado de Turner e expõe que as lutas sobre “propriedade intelectual” são evidências de que a internet pode não ser tão livre - no sentido amplo da palavra. O que é ser *livre*? Este é um questionamento que estrutura toda a metodologia do fazer artístico do Grupo de Teatro, na Escola Estadual Professor Orlando Cavalcanti Gomes.

Na contemporaneidade, é penoso, árduo, relacionarmos a experiência no sentido amplo, conforme proposto por Bondía (2014). Para ele, a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. O gesto de interrupção, de dar-se tempo, espaço. Para Bondía (2014, p. 17), “experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente ‘ex-iste’ de uma forma singular, finita, imanente, contingente”.

Como afirma Benjamin (2012), as ações da experiência estão em baixa na sociedade. Ele suscita os episódios de uma geração que viveu entre 1914 e 1918, nos períodos entreguerras, quando os combatentes voltavam mais pobres em experiências comunicáveis:

Os livros de guerra que inundaram o mercado literário dez anos depois continham tudo menos experiências transmissíveis de boca em boca. Não, o fenômeno não é estranho. Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmentidas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes. Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos viu-se sem teto, numa paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano. (BENJAMIN, 2012, p. 124).

É fato que os educandos estão num sistema que é bombardeado por informações e, conseqüentemente, por excesso de opiniões, uma verdadeira obsessão por opinar, uma liberdade em prol da fabricação de informações e opiniões. Bondía (2014) expõe que por não podermos parar, nada nos acontece, nada nos move. O texto segue com o comparativo reflexivo da etimologia da palavra *experiência*, retornando ao latim: *experiri*, provar, experimentar, navegando pela raiz indo-europeia com a ideia de travessia, passagem. Na etimologia alemã, a experiência conceitua-se como “pôr em perigo, uma travessia perigosa” (BONDÍA, 2014, p. 17).

Pobreza de experiência: isso não deve ser compreendido como se os homens aspirassem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e claramente sua pobreza, externa e também interna, que algo de decente possa resultar disso. Nem sempre, tampouco, são ignorantes ou inexperientes. Frequentemente pode-se afirmar o oposto: eles “devoraram” tudo, a “cultura”, e o “ser humano”, e ficaram saciados e exaustos. (BENJAMIN, 2012, p.127).

Benjamin (2012) afirma que a pobreza da experiência se refere, como em Bondía (2014), à ausência de nos movermos, atravessar, modificar, alterar a própria existência. Essa experiência no ato educativo deve atravessar os educandos para alcançarem a modificação de si e dos outros. Mas será realmente possível a experiência no ato pedagógico? A experiência tem alguma correlação com a liberdade?

Essa liberdade pode estar associada aos estudos de estado *liminar*. Para Schechner (2002), isso se refere ao conceito de as pessoas serem livres. Já o termo *antiestrutura* conceitua-se na liberdade das pressões da vida ordinária, das realidades vivenciadas, que estão atreladas às teorias de Turner (1974), que também faz menção ao termo *Communitas*, que é o entendimento da experiência da camaradagem ritual, do sentimento de solidariedade do grupo.

A partir de tais pressupostos, poderíamos entender o termo *Communitas normativa* como sendo aquilo que acontece durante um serviço católico, por exemplo, a Congregação Unida em Cristo, pois a *Communitas* torna-se “oficial” - ordenada, imposta.

Essas imposições estão diretamente ligadas ao poder. Foucault (2019) afirma que o poder é essencialmente repressivo, é o que reprime a natureza, os indivíduos, os instintos, uma classe:

[...] Portanto são dois esquemas de análise do poder. O esquema contrato-pressão, que é jurídico, e o esquema dominação-repressão ou guerra-repressão, em que a oposição pertinente não é entre legítimo-ilegítimo como no precedente, mas entre luta e submissão. (FOUCAULT, 2019, p. 277).

O conceito de *Communitas espontânea* abole o status, ou seja, raramente “simplesmente acontece”: todos são tratados como iguais, como irmãos e irmãs, não há distinção entre as pessoas. Todos fazem parte do mesmo elo.

Rituais acontecem em espaços especiais, e o ato de adentrar no “espaço sagrado” tem um impacto sobre os participantes. Espaços seculares ordinários podem tornar-se especiais por meio de ação ritual.

Sendo assim, seria possível levar o Grupo de Teatro de uma escola pública a um patamar equivalente às *Communitas*?

### 3 MÉTODO E TÉCNICA

---

Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão. (FREIRE, 2005, p. 71).

#### 3.1 MINHA CARNE NÃO ME DEFINE...

Procedimentos ritualizados (prática de oficinas de Performance) ajudam a criar um sentimento de *communitas* mesmo antes de começar o exercício. Esse entendimento de processos que tornam o grupo unido evidencia as dinâmicas do Grupo de Teatro da Escola Estadual Professor Orlando Cavalcanti Gomes, na cidade de João Pessoa (PB).

O grupo é composto por 15 (quinze) estudantes do Ensino Médio, e os encontros/ ensaios acontecem todas as terças-feiras e quintas-feiras após as aulas do turno matutino. Como os horários da escola são divididos por turnos regulares (matutino, vespertino e noturno), a alternativa encontrada foi trabalhar no período do contraturno.

A minha dificuldade enquanto docente foi de organizar, administrar a minha extensa carga horária de quarenta horas-aula de regência, acrescidas de planejamentos, inserção de notas, elaboração e correção de atividades avaliativas em meio a quase 2.500 (dois mil e quinhentos alunos) e em paralelo com os encontros do Grupo de Teatro e a análise da pesquisa.

Refletir acerca de uma carga horária de docência alinhada com todos os procedimentos administrativos/metodológicos/pedagógicos traz consigo um grande fardo físico e emocional para os educadores, além da intensidade, no meu caso, enquanto artista docente-deficiente, vinda dos agravos da própria deficiência (problemas de circulação, artrite, artrose, dores intensas). Tais impasses me possibilitam a problematização de ausências de estruturas básicas de aporte estrutural e de fomento às políticas educacionais.

O desconhecimento de legislações e possibilidades de fomento me fizeram escutar de um ex-gestora da escola em que atuo que eu “*deveria solicitar a aposentadoria por invalidez, já que era uma educadora deficiente*”, um discurso carregado de limitações e preconceitos para com a pessoa com deficiência. No auge dos meus 33 (trinta e três anos), quero contribuir para que a Educação Básica pública aconteça de modo transformador, instigante, no ato de um ensino

emancipatório para todos os partícipes da comunidade educativa. Nisso se inserem possibilidades estruturais, fomentos educacionais que perpassem os muros da escola e tornam os processos inclusivos. Mas é possível essa inclusão na comunidade educativa?

A inclusão e a necessidade de um padrão advêm dos aspectos referentes ao *Poder*. Foucault (2019) afirma que o poder funciona e se exerce em rede, e que os indivíduos não só circulam, mas estão posicionados para exercer e sofrer as ações do poder como centros de transmissões:

O poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. Não se trata de conceber o indivíduo como uma espécie de núcleo elementar, átomo primitivo, matéria múltipla e inerte que o poder golpearia e sobre o qual se aplicaria, submetendo os indivíduos ou estraçalhando-os. Efetivamente aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos do poder. Ou seja, o indivíduo não é o outro do poder: é um dos seus primeiros efeitos. [...] O poder passa através do indivíduo que ele constituiu. (FOUCAULT, 2019, p. 285).

A necessidade de um procedimento padrão foi estipulada pelo próprio Grupo, quando os encontros foram intensificados com o início das aulas, que aconteceu de maneira tardia, em abril de 2019, por conta da reforma da escola. Constatei, enquanto educadora, que o Grupo sentiu e percebeu a necessidade de organizar o espaço das atividades desenvolvidas – retirando dele as cadeiras e mesas e limpando-o. A cada dia de ensaio, um educando voluntariamente se dispunha a pegar a vassoura, enquanto os demais reorganizavam o local dos encontros. Essas ações de poder podem ser comparadas ao termo *communitas*, pois os partícipes estavam em comunhão entre si e com o espaço artístico-pedagógico.

As pequenas ações realizadas ajudam os integrantes a ocuparem seus espaços e a se sentirem pertencentes ao Grupo e aos trabalhos propostos. Não foi imposta ou solicitada essa logística de organização. Os próprios integrantes perceberam que essa rotina auxiliaria no processo artístico-pedagógico

Refletindo sobre a propositura de Turner (1974), os rituais *liminares* mudam permanentemente o que as pessoas são. É um estágio avançado de procedimentos rituais. Nesse aspecto, V. M., 16 anos, integrante do Grupo de Teatro, após uma das apresentações do grupo, dirigiu-se a mim e falou: “*engraçado como eu sou uma pessoa diferente do início do ano. Depois do teatro, eu passei a me colocar, a olhar o mundo de outra maneira*”, expressou o estudante.

Na Educação Básica, a vontade enquanto educadora era de que os estudantes mudassem permanentemente suas consciências, e imediatamente promoveriam transformações sociais. Mas devemos nos lembrar de que o ato educativo é processual e, para tanto, é necessário tempo e espaço para a formação integral do educando.

Os sujeitos sociais podem ter a possibilidade de efetuar mudanças temporárias ou permanentes. Pode-se estabelecer, no processo educativo, o conceito de ritual *liminoide*, pois este efetua mudança temporária, nada mais que uma breve experiência *communitas espontânea*, pois todos os integrantes são tratados igualmente no grupo de teatro.

Schechner (2002, p. 70) expõe essa diferença entre rituais *liminares* e *liminóides*, explicando que uma pessoa pode entrar em transe, falar diferentes línguas, lidar com cobras, “tornar-se feliz” com o espírito-experimentando de forma esmagadora emoções poderosas, mas não é tão forte a experiência, pois a maior parte das pessoas retorna para seus eus cotidianos.

Para Schechner (2002 *apud* LIGIÉRO, 2013, p. 71), há uma “*performance transportada*” do ponto de vista do performer, pois este deixa o mundo do seu dia a dia e, por meio da preparação e do aquecimento, entra no performar: quando a performance termina, o performer se “acalma” (esfria) e entra novamente no seu cotidiano. Ele foi “transportado”, levado a algum lugar, não “transformado” ou permanentemente mudado.

Schechner (2002) cita ainda que, nos casos de incorporação, não existe *rito de passagem*, e sim *ritos de transporte*, pois não há transformação permanente de estado. O performer não foi alterado, ele apenas se transportou, e após o ocorrido voltou a sua rotina. É o que também podemos perceber nas performances estéticas (artísticas).

Para compreensão dos termos *eficácia* e *entretenimento*, Schechner (2002) expõe que ambos são polos de ação contínua, e a denominação *Performance* ou *Ritual* depende do contexto ou função. E para melhor denominação, o enfoque deverá ser no propósito. Se o propósito é efetuar uma mudança, a Performance é reconhecida como *Ritual Eficácia*.

### 3.2 GRUPO DE TEATRO ORLANDO

O Grupo de Teatro da Escola Estadual Professor Orlando Cavalcanti Gomes tem como objetivo estudar as temáticas que envolvem o ambiente escolar, ensino-aprendizagem e processos inclusivos.

A Performance, conteúdo abordado em sala de aula regular, tornou-se conteúdo de estudo no grupo ao possibilitar, de maneira dinâmica, as intervenções no espaço da escola.

A performance é um questionamento do natural e ao mesmo tempo, uma proposta artística. Isso não deve causar surpresas: é inerente ao processo artístico o colocar em crise os dogmas-principalmente os dogmas comportamentais-seja isso mediante simples manifestação ou através de ironia, de referências sarcásticas etc. (GLUSBERG, 2013, p. 58).

No ano de 2018, o Grupo de Teatro buscou a realização de performances que refletissem a tecnologia e as possibilidades de comunicação com o mundo. A partir de jogos teatrais, principalmente os de Viola Spolin (2010), foi possível ao grupo vivenciar, questionar e dialogar com situações inseridas no espaço da escola e fora dela, com jogos que propuseram a transformação de ações recorrentes, experienciadas pelos estudantes e pela comunidade educativa.

Os atos rituais, no início do processo educativo do grupo, auxiliaram o sentimento de *communitas*, por meio do qual os educandos se sentiram integrantes e partícipes do processo, podendo promover no espaço escolar reflexões acerca da contemporaneidade tão fluida e volúvel, principalmente com a utilização das tecnologias da informação.

A partir da Performance, o grupo identificou-se com intervenções em diversos espaços, nos quais os corpos estavam sintonizados e aptos para a proposição dos atos performativos, alterando as próprias percepções e da comunidade educativa, que pôde assistir e fruir as proposições realizadas.

O trabalho de Artes em uma escola pública esbarra em todos os empecilhos quando treinamos com corpos que já foram ritualizados em processos sociais, e estão condicionados em um sistema rígido, que raramente percebe a totalidade do ser. Para Ciotti (2014, p. 28):

O papel de um corpo no processo artístico é semelhante ao papel de um corpo em qualquer outro processo. É no corpo onde se sintetizam todos os conhecimentos e experiências da cultura. Inscrito no corpo estão os sinais

de nossa civilização, o estágio em que nossos sistemas comunicacionais se encontram.

É necessário, principalmente no Ensino Médio, que possamos perceber todas as problematizações inerentes aos processos corporais dos estudantes, bem como os partícipes da comunidade educativa. São corpos que não puderam ser problematizados, pensados, desconstruídos. Mas processos que calcificaram, enrijeceram esses corpos, as potencialidades de expansão e descoberta dos mundos. Logo, o processo de ensino-aprendizagem da Arte deve compreender e auxiliar essa consciência dos próprios corpos e da transformação dos indivíduos.

### 3.3 RITUAIS E ESTABILIDADE EDUCATIVA

A partir do entendimento de rituais, percebemos, enquanto Grupo, a possibilidade de estes oferecerem estabilidade, ou seja, a possibilidade de transformação e mudanças nas vidas dos próprios educandos.

Os educandos do Grupo de Teatro da Escola Estadual Professor Orlando Cavalcanti Gomes vivem em periferias com alto nível de vulnerabilidade social. As famílias nas quais os estudantes estão inseridos raramente possuem ações rituais familiares, ações cotidianas que possibilitem aos educandos estabilidade emocional perante os integrantes da própria família.

Estabelecer elos, vínculos, por meio afetivo e de procedimentos rituais, permite que os educandos se sintam parte de um sistema que os acolhe, inserindo-os no *communitas* do Grupo de Teatro, onde todos são iguais e tratados como equipe, como irmãos.

A maioria apenas realiza uma refeição por dia, a da merenda da escola. Após o ensaio, que já acontece no horário do almoço, o Grupo de Teatro faz um lanche reforçado. Esse lanche foi comprado com o auxílio da bolsa de estudo CAPES (proporcionada pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes - ProfArtes), que foi de grande importância para suprir questões básicas do Grupo, como a alimentação dos partícipes, bem como a aquisição de materiais como refletores, objetos cênicos para os processos performáticos.

Na noite anterior aos nossos encontros, que aconteciam todas as terças-feiras e quintas-feiras, no horário após as aulas do turno matutino, que coincidia com o horário do almoço, eu preparava, religiosamente, ao longo de um período de

um ano e meio, as refeições para o dia seguinte. Como já era sabido, por mim, que seria a última refeição do dia daqueles educandos, eu preparava o dobro da quantidade de alimento. Dormia depois da meia noite e acordava às cinco horas da manhã. Realidade de muitos educadores no país.

Como a grande maioria dos integrantes só havia feito a refeição da merenda, o Grupo se alimentava antes dos processos artístico-pedagógicos. Essa refeição inicial promoveu ainda mais a integração dos educandos. Alguns me relataram que não tinham tempo, tampouco condições, de realizar as refeições com a família, e que esse momento representava a possibilidade de comungar com os pares.

A partilha tornou-se procedimento ritual do grupo, que se sentia partícipe e da mesma família. Foram transformados naquele momento... mas após os ensaios, todos voltavam às suas rotinas de trabalho e de estudo.

Schechner (2002) enfatiza que os rituais dão a impressão de permanência, de terem sido sempre assim. As mudanças perante alguns ritos podem acontecer a partir de determinadas circunstâncias sociais. Podemos perceber isso na história da Igreja Católica, por exemplo, após a Idade Média e a Reforma Protestante, quando a Igreja mudou consideravelmente seus ritos.

O instigante é perceber que alguns desses ritos são inventados e outros não são antigos, mas consolidaram-se como principais *ritos* de determinada comunidade, a partir do status que o fazem ser considerados estáveis.

Para os procedimentos rituais, a Educação necessita de alguns padrões para transformar o espaço escolar em ambiente acolhedor, afetivo e apto para atender às demandas do educando contemporâneo. Isso não significa que devem ser imutáveis, estáticos e sem qualquer reflexão, mas podemos refletir sobre os processos rituais e a construção coletiva no espaço escolar, principalmente no campo das Artes-Teatro, entendendo que a construção de uma comunidade é incentivada pelos rituais e que os procedimentos são baseados em tempos:

Seria necessário distinguir o tempo de que precisa um pintor para pintar um quadro (o tempo de “produção”), o tempo necessário para olhar e perceber essa obra (o tempo de “consumo”), o tempo ao qual a obra se refere (um momento, uma cena, uma situação, uma sequência de acontecimentos: o tempo do referente diegético, da história contada pelo quadro), o tempo que demorou em chegar o observador, desde a sua “criação” (o seu tempo de circulação) e, por fim também, talvez, o tempo que ela própria é. Este princípio, na sua ambição infantil, permitiria isolar “lugares de tempos” diferentes. (LYOTARD, 1989 *apud* CIOTTI, 2014, p. 24).

O tempo é elemento necessário para o processo educativo formativo, criando possibilidades de utilizar os “lugares de tempo”, como Lyotard sugere em sua obra *O inumano: considerações sobre o tempo* (1989), indicada em Ciotti (2014).

A Arte contemporânea apropria-se dessas indagações acerca das materialidades, ausências, proposituras cotidianas que transformam o tempo/espço de artistas e espectadores, em uma pós-modernidade fugaz, crítica e atenta às rupturas de condicionantes sistêmicas.

A Arte contemporânea, neste sentido, exerce uma função pedagógica, habituando o olho e o pensamento do homem a uma sucessão ininterrupta de outras visualidades. Do mesmo modo, a Performance provoca mudanças no olhar e na sensibilidade, tendo uma função pedagógica (CIOTTI, 2014, p. 63).

Essas proposituras de ações cotidianas remetem à reconstrução da historicidade da Performance, como afirma Goldberg (2016), ao citar Anni Albers, que foi professora na Escola Bauhaus, e a partir dessa atuação, foi convidada a lecionar na *Black Mountain College*. Na sua apresentação aos discentes, declarou: “A arte diz respeito ao COMO e não ao O QUÊ; não ao conteúdo literal, mas à representação do conteúdo factual. É na representação - no modo como isso se faz - que se encontra o conteúdo da arte” (GOLDBERG, 2016, p. 111).

O trabalho realizado com os educandos do Ensino Médio da Escola Estadual Professor Orlando Cavalcanti Gomes está em constante processo de entendimento de rituais, corpos e conceitos artísticos. A Performance está sendo utilizada como poderosa ferramenta pedagógica no espaço escolar, provocando nos *educandos performers* olhares diferenciados, com proposituras contrárias a uma sociedade que tenta anular as reflexões mais intensas desses *corpos-estudantes* em construção.

A partir desse processo de construção pedagógica foi possível propor ações reflexivas acerca das exclusões sociais. O grupo pôde entrar em contato com as legislações e diretrizes acerca da *Inclusão* de pessoa com deficiência e problematizar, por meio do Teatro do Oprimido, as situações vivenciadas rotineiramente (BOAL, 2013).

Foram propostos jogos teatrais de alteração da percepção espacial e sensorial. Perceber sensações, movimentos, sons, gestos não usuais provocou uma dinâmica diferenciada no Grupo de Teatro.

As provocações tinham o intuito de alterar o sistema, subverter a ordem vigente. E os integrantes perceptivelmente ficaram incomodados com esse novo,

com essas instigantes configurações do sistema.

Enquanto tocados pelo medo da liberdade, se negam a apelar a outros e a escutar o apelo que se lhes faça ou que se tenham feito a si mesmos, preferindo a gregarização à convivência autêntica. Preferindo a adaptação em que sua não liberdade os mantêm à comunhão criadora a que a liberdade leva, até mesmo quando ainda somente buscada. (FREIRE, 1997, p. 47).

Na construção de cenas de improvisação, os participantes (educandos) já negavam a estrutura do que estava sendo proposta por mim, enquanto educadora, pela simples condicionante justificativa: que não iria dar certo. Os corpos desses participantes (educandos) estavam acomodados com um sistema pré-estabelecido que, ao propor a corporificação dessas diferenças, das realidades vivenciadas cotidianamente (por eles), presentificava uma negação pelo incômodo latente, por de fato enxergar a realidade em encenações realizadas pelos integrantes do grupo.

Boal (2000) descreve o processo de criação de sua peça: *Murro em ponta de Faca*, que escreveu em Lisboa, quando os exilados se suicidavam, de maneira literal e subjetiva, com as seguintes palavras:

Suicidas solitários: famílias desintegradas, funções trocadas, cartas embaralhadas, quem é quem? O exílio desintegra-retira de cada um seu papel primeiro, nega o indivíduo, sua função, seu íntimo eu sou! Ninguém é: o pai, a mãe, o filho, o amigo-ninguém é o que era, nem o que será. Flutua! (BOAL, 2000, p. 295-296).

Esses educandos sentiam-se exilados socialmente, diferentes e sem estima para poder ter espaço de se conscientizar, conscientizar o mundo e transformar suas realidades. Foi e continua processo, pois ainda lutamos para que não sejam exilados, excluídos de processos historicamente construídos.

O Grupo é composto por quinze jovens que frequentam o Ensino Médio, entre a primeira e a terceira série. A maioria reside nos arredores do bairro do Cristo, e teve uma trajetória de vida marcada por exclusões e intolerâncias. Uma parcela significativa do grupo é de alunos negros. Esse diagnóstico inicial deu-se através de relatos orais e escritos, produzidos pelos próprios educandos. Insiro essa característica para exemplificar as excludentes sociais a que eles estão expostos. Negros periféricos que escolheram fazer teatro.

*Bom, minha experiência no Teatro foi maravilhosa, poder conhecer pessoas novas, poder se divertir com os amigos, e também tem aqueles momentos antes da apresentação que todos se reúnem, passam positividade um pro outro, e quando tá apresentando melhor ainda, poder tá junto com todos, rindo e animados e aquele sentimento de satisfação*

*após cada apresentação. No Teatro eu pude me abrir, conhecer lados meus que não sabia que existia, pude perder mais a minha timidez, aprender a criar responsabilidade, e fazer tudo que estiver ao alcance pra dar certo. O teatro foi uma das melhores escolhas que eu fiz, lembro bem das apresentações Jackson do Pandeiro, onde a gente viajou; conheço a história de vida dele e tomei isso como um aprendizado. A apresentação sobre inclusão, então, eu pude sentir como é ruim o racismo, o bullying e tudo a respeito, foi muito emocionante, com certeza foi um grande aprendizado, quando eu entrei no Teatro não imaginei que seria tão incrível.* (Depoimento por escrito de C.V., integrante do Grupo de Teatro).

Eis o grande desafio: promover uma percepção da própria realidade e das “realidades próximas”, a partir da linguagem cênica. É um processo que causa estranhamento, pois lida com sentimentos arraigados, presentificados em corpos oprimidos, aprisionados pela neutralidade do sistema.

*InclusÃO - Provocações Artístico-Pedagógicas* foi uma pesquisa participante, artístico-pedagógica, que teve como proposituras incluir, por intermédio de ações cênicas, corpos que materializam a reprodução de ideologias, sistemas e estruturas que alienam o entendimento das conjunturas humanas, em harmonia com o pensamento de Freire (1997, p. 47):

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominante, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que lutar por ela significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões.

Propus, assim, a realização de uma práxis de maneira assertiva, na qual pude mediar ações que estimulassem a consciência de si e do mundo, possibilitando maneiras de transformações sociais, como afirma Freire (1997, p. 57): “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível na superação da contradição opressor-oprimidos”. Com isso, o Grupo focal pode questionar e se inserir em dinâmicas sociais excludentes.

Ao trabalharmos as condições de excluídos, oprimidos e opressores, foi necessário que eu tomasse o meu lugar de fala como *artista-docente-deficiente*. Foi importante para o Grupo não só entrar em contato com o arcabouço teórico, mas ouvir, se identificar com relatos excludentes vivenciados pela própria educadora. Não costumo partilhar minhas ânsias, desafios, percepções enquanto pessoa com deficiência, contudo, isso se fez necessário ao problematizar um recorte de exclusão. Inserir-me como *par*, diante de outro lugar de fala, para além de educadora, a cidadã deficiente, possibilitou uma escuta atenta, provocativa e

questionadora a partir da minha história: embates, desafios e constantes construções. Pude perceber a necessidade de identificação enquanto pares com os educandos, a partir de uma Metodologia Ativa, que faz parte de uma série de estratégias utilizadas em práticas educativas que visam garantir uma aprendizagem significativa, colocando o educando como responsável por seu processo de construção de conhecimento. A concepção das Metodologias Ativas é colocar o educando em estado de mobilização, utilizando recursos e abordagens adequadas para ele, e no nosso caso específico, do Grupo Focal, para os conteúdos e objetivos definidos por mim e pelos partícipes.

Lançamos mão de diferentes Linguagens Imagéticas – que são uma espécie de Metodologia Ativa que propõe ao educador-educando possibilidades de criação/recriação dos seus repertórios imagéticos pessoais e, a partir dessa identificação *a priori*, reinventar olhares, escutas, partilhas, investigações, no ato de redescobrir o fazer pedagógico afinado com as linguagens artísticas.

Por meio da utilização do texto não verbal, imagético, propus a análise de fotos do meu acervo pessoal, e comecei a falar da minha trajetória enquanto pessoa com deficiência. O objetivo inicial dessa proposta consistia em contextualizar o ato pedagógico, a partir dos relatos imagéticos visando à alfabetização por meio de imagens da minha trajetória de vida, para que os integrantes do Grupo fossem sensibilizados a se conscientizar no âmbito coletivo, e nos mais diversos espaços pedagógico-sociais, reconhecendo que a imagem contém linguagem própria, que necessita ser codificada e decodificada constantemente.

As sensações que essas imagens provocaram nos educandos foi o ponto de partida para a elaboração de construções corporificadas das sensações de quem não é deficiente, mas que percebe/sente, presentifica a sensação da temática *EXCLUSÃO* em seus corpos que perpassam rotineiramente por processos excludentes. São corpos-estudantes, que vivenciaram/vivenciam as limitações sociais, mas não haviam tido a oportunidade de refletir corporalmente sobre as limitações físicas, traçando paralelos com as dificuldades que os corpos deficientes-excluídos possuem/identificam ao enfrentar seu dia-a-dia.

Acredito que nos consolidamos enquanto Grupo, sem quaisquer diferenciações. Estávamos diante de uma provocação *NOSSA*. Não apenas de uma persona, mas de um Grupo uníssono. Presentifiquei e atuei com afinco na ***nossa pesquisa participante***. A proposição inicial de debater performaticamente a

inclusão da pessoa com deficiência alçou outras possibilidades de abordagens dos paralelos temáticos: Exclusão-Inclusão.

Expus, enquanto educadora-deficiente, as limitações impostas ao meu corpo e as consequências da deficiência com o avançar da idade. Foram muitos procedimentos cirúrgicos, que ao longo dos meus trinta e três anos de idade foram agravados pelos pés tortos congênitos. Uma artrose e artrite avançada, um roçar de ossos, uma ausência de cartilagem, um problema circulatório, dores que não cessam, provocadas não só pelos agravos da deficiência, mas pelas escolhas da vida adulta – professora que leciona para 40 (quarenta) turmas e um total em média de 2.500 (dois mil e quinhentos) educandos. O Ensino Médio na Paraíba, em sua grade de horas/aula oferta apenas uma hora/aula para o componente Arte, o que indica a necessidade, enquanto educadora, de possuir as quarenta turmas, para completar a carga horária.

Essa amplitude de imagens, fotos, exames de radiografia, textos esses não verbais atrelados aos discursos de uma educadora com deficiência, instigou a reflexão acerca da deficiência e das exclusões nas quais estamos imersos, em uma sociedade que, apesar de plural, tem diversas lacunas em todos os âmbitos sociais.

Os educandos do Grupo de Teatro verbalizaram e perceberam que nesse processo de criação os estímulos são necessários para os exercícios de construção de cenas. Apesar de acolher as demandas dos educandos, um dos meus objetivos, enquanto educadora, é possibilitar que essas consciências, reflexões e transformações ocorram em processos além dos muros escolares, e que alcem voos no caminho de um protagonismo. Trata-se de um processo, e para tanto, solicitei/solicito essa imersão fora do ambiente escolar. A dificuldade é exposta pelos educandos após as rodas de debate, é relativa a uma dificuldade de reflexão fora do espaço construído pelo grupo, e de autoestima ao protagonizar os próprios enfrentamentos.

A arte pensa o sentimento sente o pensamento. Procura conhecer a palavra como objeto sensível, transformando palavras em poesia, pois a poesia está na sintaxe e não no léxico, como a música está na sequência de notas musicais e não em cada uma; a vida, em seres mais de elementos psíquicos, não na solidão de cada um. (BOAL, 2008, p. 93).

É uma dificuldade perceptível a construção de cenas sem a presentificação dos demais integrantes, da educadora e do espaço pedagógico-artístico da escola, como se houvesse a dependência de ações crítico-reflexivas associadas ao tempo-

espaço do teatro. Como afirma Mantoan (2015, p. 35): “o direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença”. A práxis educativa de nossa pesquisa ainda está em processo de construção/desconstrução, rompendo estruturas que estavam memorizadas em corpos que são lembrados cotidianamente quanto a suas exclusões.

Para retomar com os educandos do Grupo de Teatro o contato com o mundo, utilizei as técnicas da Psicomúsica (MORENO, 2014), atreladas aos jogos teatrais. O primeiro exercício consistia na verbalização dos próprios nomes a partir das vogais, e somente das vogais. O encontro dos corpos com os sons vocálicos possibilitou uma imersão individual das raízes, da singularidade, de cada educando, e da percepção do seu corpo no mundo. Após essa atividade, eles deveriam, em grupos, criar códigos corporais e sonoros, substituindo os números de uma contagem por movimentos e sons. Primordial nessa atividade era o desenvolvimento do equilíbrio, atenção e foco dos corpos naquele espaço. Com o intuito de promover outras vivências, os educandos se dividiram em duplas e definiram um código vocal para que uma pessoa da dupla pudesse guiá-lo através do som do seu corpo. Os educandos foram conduzidos a produzirem em grupo músicas a partir dos seus corpos, sem emitir qualquer combinado oral. Apenas sentir a energia do grupo e produzir uma harmonização “desarmônica”.

Vivenciaram esses jogos e depois puderam partilhar sentimentos e emoções que emergiram da atividade. Os relatos foram emocionantes. Uma possibilidade de entrar em contato com as próprias raízes e, a partir delas, ressignificar os seus processos consigo e com o mundo.

Traço um paralelo com Boal (1978) em sua peça *Murro em ponta de faca*, ao propor os processos de identificação/emoção e simultaneamente aos distanciamentos diante de seus próprios personagens. A estrutura da peça se refere ao ciclo da vida, existência, como expõe Guarnieri (1978, p. viii):

Murro em ponta de faca, de todas as peças de Boal é a que mais transmite o Boal verdadeiro- ou melhor, o Boal mais completo. Perpassada de emoção, distancia-se das outras obras onde predominam a ironia, a mordacidade, o humor racional. Nesta peça, sem prejuízo do estilo próprio, Boal não só analisa, mas vive seus personagens, ri, chora, padece com eles o terrível drama do exílio.

Esse processo de construção e reconhecimento das próprias identidades, como a vivência do processo de escrita de Boal (1978) em sua peça, possibilita aos educandos do Grupo de Teatro o resgate à própria história.

Foi desafiador propor essas atividades aos educandos, que possuem um nível de atenção comprometido pelas vivências rotineiras. Em um dos encontros, o integrante do grupo M. V., 17 anos, verbalizou que gosta muito de ficar descontraído, rir nas aulas de Teatro, para esquecer os problemas familiares. Disse que havia saído de casa, pois a mãe estava em processo de alcoolismo.

Revisitar a própria história, no caso dos educandos, não constitui um processo artístico-pedagógico simples. É necessário fortalecer as estruturas para alcançar um resgate reflexivo da própria existência e de suas ações nas relações sujeito-mundo.

Para a proposição artística da pesquisa, um elemento físico contribuiu para o processo de construção da Performance. Uma das salas da escola foi entregue nesse período da reforma: a sala de Arte. Apesar de ser aparentemente apenas um espaço físico, representou para os partícipes do grupo um local de acolhimento, de apoio, de construção e desconstrução de pensamentos, ações, reflexões. O espaço pedagógico, físico, se tornou um ambiente propício para a continuidade do processo de construção e materialização de cada cena performática.

A partir desse pertencimento espacial, o Grupo de Teatro, decidiu que a performance *InclusÃO* iria ocorrer nas instalações oficiais do grupo: *a sala de Arte/Teatro*. A percepção e a análise coletiva se deram ao nos indagar sobre como o contato com as cenas que estavam em processo de montagem trariam esse nosso público-alvo (os educandos da Escola), de maneira mais próxima e dialógica, a assistirem/participarem da proposta performática, que seria permeada de cenas que provocam sensações sinestésicas no público, ao questionar: o que é exclusão-inclusão? Decidiu-se que a Performance deveria estar literalmente próxima dos educandos, e que proporíamos nosso fazer artístico-pedagógico para cada turma, individualmente, somando-se as vinte turmas, dos turnos matutino e vespertino, totalizando vinte apresentações, uma para cada turma específica da escola.

Os jogos teatrais têm possibilitado construções de cenas, de espaços, de corpos, de relações que até então não eram problematizadas além do contexto verbal. Trazer para o físico, para os corpos, o entendimento ou a tentativa de reflexão, provocação do que é exclusão-inclusão, e sobre a existência de limites

para os questionamentos, alterou/altera significativamente os processos relacionais do Grupo e de seus integrantes.

São cenas em processo de (des)construção a partir de corpos que também se desconectam e ressignificam em função das interações sensoriais, do nosso lugar no tempo-espaço, nos nossos lugares de fala, que não necessariamente estão dialogando com os sons vocálicos construídos socialmente, mas por sons (subjetivos) construídos por provocações internas, experimentações.

Essas experimentações destoam das condicionantes de um espaço educacional, que deveria promover as inquietações. Os corpos da escola entram e saem de salas de aula por intermédio de sirenes ensurdecadoras, que recebem as negativas e os “*não pode*”: a cada virada de pescoço, olhar aos colegas, permissões para idas ao banheiro, que reforçam a problemática: raramente são vistos como seres em formação. Como são estudantes do Ensino Médio, boa parte da comunidade educativa relaciona-os como adultos, mas esquecem-se de que esses corpos-estudantes ainda estão construindo e reconstruindo seus processos. A partir dessa propositura, reflito que somos condicionados em todas as instâncias: desde o primeiro choro, primeira risada, nossas falas, nossas escutas estão condicionadas aos comportamos socialmente impostos.

Resgatar por meio das Artes Cênicas esse processo de integração, inclusão de educandos, comunidade educativa, se faz necessário para responder às ânsias da pesquisa: *É possível promover a inclusão por meio do Teatro no ambiente escolar?*

Esse transcorrer pedagógico é utópico ou será que podemos criar estratégias que incluam os educandos da periferia, promovendo ações em que eles percebam a inclusão, sintam-se partícipes, empoderados e independentes para seguir a própria trajetória?

**Figura 10: Grupo de Teatro - 1ª Gerência Regional de Ensino, 2019**



Fonte: Foto da Autora, 2019.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

---

O trabalho pedagógico desenvolvido pelo Grupo de Teatro da Escola Estadual Professor Orlando Cavalcanti Gomes é baseado no processo de construção coletiva, com enfoque nas teorias de Paulo Freire e Augusto Boal.

Ad-mirar e ad-miração não têm aqui sua significação usual. Ad-mirar é objetivar um “não-eu”. É uma operação que, caracterizando os seres humanos como tais, os distingue do outro animal. Está diretamente ligada à sua prática consciente e ao caráter criador da linguagem. Ad-mirar implica pôr-se em face do “não-eu”, curiosamente, para compreendê-lo. Por isso, não há ato de conhecimento sem admiração do objeto a ser conhecido. (FREIRE, 2006, p.63).

Para Freire (2006), a expressão “ad-mirar” significa a possibilidade humana de se distanciar da realidade na qual estamos inseridos, e sobre ela, ou a partir dela, olhar de outro lugar com uma nova consciência.

O ato educativo também consiste nesse distanciamento provocativo para imergir em outras realidades e outras consciências. Provocativo, pois é necessário que o educador, enquanto mediador, possibilite reflexões nas quais os educandos possam olhar de outros lugares.

As possibilidades de inserir nas ações pedagógicas os conceitos do Teatro do Oprimido (BOAL) e a pedagogia freiriana (FREIRE), na construção da performance, é uma nova ação educativa, e para tanto, o educando tem a possibilidade de construir seu conhecimento, com liberdade, autonomia, e refletindo a partir da práxis as inclusões e exclusões sociais.

No ano de 2019, o Grupo esteve imerso em dois projetos performáticos: *Pandeiros do Orlando* e *InclusAÇÃO*.

*Pandeiros do Orlando* problematiza as questões inerentes à identidade, cultura, patrimônio e empoderamento. A performance teve o intuito de resgatar a historicidade do paraibano Jackson do Pandeiro, através das construções e identificação dos sujeitos, por intermédio de suas músicas.

**Figura 11: Performance Pandeiros do Orlando – 2019 (1)**



Fonte: Fotografia da autora.

**Figura 12: Performance Pandeiros do Orlando, 2019 (2)**



Fonte: Fotografia da autora.

Ao se depararem pela primeira vez com as músicas de Jackson do Pandeiro, a primeira manifestação dos integrantes do Grupo foi de rir. O riso como estranhamento do desconhecido. Como se aquele som sequer tivesse pertencido ao lugar. O primeiro exercício consistia em distinguir alguma semelhança de sons que o grupo identificava, além de perceber como aquelas músicas perpassavam os corpos, como eram sentidas por eles, atravessados pelo desconhecido, “conhecidas”.

A história de vida de Jackson intrigou os integrantes do grupo, e pouco a pouco sentiram a necessidade de investigar sobre a história, influência e repercussões desse artista.

Com uma biografia de pobreza e luta, sem parecer piegas ou clichê, os educandos começaram a identificar traços em comum da vida do artista com a deles. O mote principal para a construção da performance foi o Centenário do artista, estimulado por um projeto da Secretaria de Educação da Paraíba: *Arte em Cena*, que fomenta as atividades artístico-culturais por intermédio de um festival.

As cenas construídas partiram das expressividades corporais provocadas pelas músicas, além da biografia e toda a criticidade envolta em um artista que obteve reconhecimento e notoriedade, mas que faleceu sem qualquer honraria, quase esquecido pela sociedade.

**Figura 13: Performance Pandeiros do Orlando - 2019 (3)**



Fonte: Fotografia da autora.

**Figura 14: Performance Pandeiros do Orlando (4) - Festival Arte em Cena, 2019**



Fonte: Fotografia da autora.

Essa invisibilização dos corpos foi problematizada na performance. No início da cena havia marionetes manipuladas pelo sistema, que eram conduzidas pelo som das músicas, representando a influência da indústria de massa na sociedade, nos gostos e escolhas de músicas populares. Em seguida, encenaram um grupo mambembe que anunciava a atração: Jackson do Pandeiro: com a historicidade de sua trajetória pessoal e profissional, com a influência de grandes músicos contemporâneos, como Lenine, até culminar em sua morte, sem qualquer homenagem.

Essas construções propiciaram um enraizamento da própria identidade e de tantos “Jacksons” que foram esquecidos, substituídos, negados por bastante tempo da história do povo paraibano.

A performance *Pandeiros do Orlando* teve a possibilidade de circular em algumas escolas da rede pública de ensino, no Teatro Santa Ignês (Alagoa Grande - PB), no Memorial do Jackson do Pandeiro (Alagoa Grande - PB), e na abertura de eventos da Secretaria de Estado de Educação.

**Figura 15: Performance Pandeiros do Orlando (5), Memorial Jackson do Pandeiro, Alagoa Grande, julho 2019**



Fonte: Fotografia da educanda J.G.

Os educandos do Grupo de Teatro, 15 (quinze) adolescentes que moram nos arredores do bairro do Cristo em João Pessoa, são jovens que vivem em vulnerabilidade social (pesquisada através das fichas dos educandos na secretaria da escola, questionário e rodas de conversa): famílias numerosas residem em lugares tomados por facções criminosas, muitos com ausência de todas as refeições necessárias em seu lar, violência doméstica, preconceitos; situações que tornaram os educandos incrédulos em relação às suas capacidades cognitivas, emocionais e laborais diante do mundo e deles mesmo. A experiência de participar e circular com a performance provocou mudanças de comportamento.

*A EEEM Professor Orlando Cavalcanti Gomes apresenta desde a chegada da Professora Lygia Nobre o desenvolvimento de ações envolvendo o teatro. A formação de um grupo de teatro com os alunos de variadas séries e turnos tem evidenciado melhorias na integração, socialização, tem estimulado o autoconhecimento e o processo de comunicação e expressão corporal perceptível nas apresentações e nas reuniões de grupo, bem como, tem estimulado a criatividade.*

*O teatro colabora ainda para promoção de uma aprendizagem de forma lúdica e significativa, fato este que influencia no aprendizado das outras disciplinas também, uma vez que o aluno se torna mais motivado e autoconfiante.*

*Nas atividades desenvolvidas com o grupo de teatro percebe-se também um trabalho voltado à expressão das emoções, estimulando o poder de decisão e priorizando-se uma postura mais positiva diante das situações cotidianas, colaborando para o equilíbrio emocional dos alunos e combatendo os distúrbios de ansiedade e depressão tão comuns entre nossos jovens. Por fim, o teatro aumenta o senso de responsabilidade, a capacidade de produção em grupo e o comprometimento. (Depoimento por escrito da gestora do ano de 2020 da EEEM Professor Orlando Cavalcanti Gomes - Shelzea Oliveira).*

No início dos encontros, do ano de 2019, o foco pedagógico era a união dos estudantes e o conforto de se sentirem um grupo uníssono. Exercícios de confiança foram propostos para as ligações entre os integrantes, a fim de colaborar com integração dos educandos. No primeiro momento verbalizavam que não iriam conseguir, que não iria dar certo, antes mesmo de tentarem realizar, de fato, a atividade. Essa descrença dos educandos com os processos foi nítida nos primeiros encontros. Enquanto educadora, motivei-os a realizar as atividades e a não desanimarem diante das adversidades.

*A ilusão de um corpo desprovido de significado, de suas atitudes normais e naturais, se desvanece por completo para o espectador de performance e leva à descoberta do valor positivo da denúncia que adquire a prática corporal somada ao talento criativo. (GLUSBERG, 2013, p.58).*

Incitar a reflexão acerca dos corpos é fundamental no âmbito escolar, reforçando suas capacidades de criticidade, mobilização e a desconstrução de uma descrença de potencialidades, dos próprios estudantes, que são presentificadas nas estruturas físicas, compreendendo e promovendo uma conscientização de que somos a somatória psíquico-físico-emocional de todas as nossas vivências.

Enquanto pesquisadora, algumas dúvidas em relação aos processos educativos da escola que poderiam corroborar com alguns comportamentos pairaram sobre a pesquisa. Assim, resolvi questionar durante algumas aulas do ensino regular, sem mencionar professores nem disciplinas, se eles se sentiam menosprezados ou desacreditados em alguns momentos dos processos educacionais. E para a minha surpresa, foi quase a totalidade dos educandos que reagiu positivamente à pergunta. Mencionaram o descaso de alguns professores, citando exemplos de profissionais que passavam uma atividade e ficavam a aula inteira conectados ao celular sem qualquer interação com os estudantes, ou alguns docentes que os diminuíam ao não conseguirem cumprir com algumas atividades, verbalizando que não eram capazes de realizar nada na vida. Ou ainda as ausências e faltas constantes, bem como aulas vagas, que desmotivavam os

educandos.

O processo educativo é plural, amplo e não se restringe ao fato de estarmos em um recorte momentâneo em uma sala de aula. Mas faz-se necessário analisar a conjuntura macro dos processos educativos: outros componentes curriculares, relações com a família, para compreender esse educando que está no final da Educação Básica e necessita de uma educação transformadora.

Pude perceber que, além do ambiente externo, o ambiente interno (outros professores) corroborava com a baixa autoestima dos educandos. Com esse enfoque além da sala de aula regular, os estudantes poderiam experimentar através da linguagem cênica, possibilidades de afirmações identitárias, de empoderamento, de aceitação. É processo, e como tal, foi plantado no início do trabalho educativo.

A performance é um questionamento do natural e ao mesmo tempo uma proposta artística. Isso não deve causar surpresas: é inerente ao processo artístico o colocar em crise os dogmas-principalmente os dogmas comportamentais-seja isso mediante sua simples manifestação ou através de ironia, de referências sarcásticas etc. (GLUSBERG, 2013, p.58).

Os questionamentos diante de tantas demandas acerca da complexa teia educacional e de como os corpos desses estudantes são condicionados por processos sociais, como as críticas comportamentais, nortearam os atos artístico-pedagógicos das performances do Grupo de teatro. Uma problemática foi posta: a escola pode ser comparada ao sistema prisional de corpos? Como Foucault afirma, em relação aos chamados “corpos dóceis”:

Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (FOUCAULT, 2019, p. 144).

Os corpos são condicionados desde muito tempo, e com o estudo de Foucault percebe-se que esse controle do ensino é proposto desde o século XVIII. São corpos programados para a disciplina, para o avanço, para o pensamento do sistema, condicionando os processos para eficácia da manutenção do *status quo*, produzindo ações operacionais e sem qualquer criticidade, prezando pela obediência. Três séculos depois, e o pensamento permanece retrógrado. Na Escola Estadual Professor Orlando Cavalcanti Gomes não é diferente. Sinal toca, os alunos entram, sentam, devem esperar seus professores; o sinal toca novamente, o próximo professor chega, intervalo toca: fila para merenda, muitos comem no chão

ou em pé, sinal toca, e a saga se perpetua por cinco longas horas. Os corpos desses estudantes estão imbuídos de regras, limitações, classificações, fixações de comportamento. Corpos de estudantes carregados de estereótipos sociais: gorda, magra, feio, bonito, burro, inteligente, deficiente, esquisito, aleijado, coitado...

A última pancada do relógio, um aluno baterá o sino, e, ao primeiro toque, todos os alunos se porão de joelhos, com braços cruzados e os olhos baixos. Terminada a oração, o professor dará um sinal para os alunos levantarem, um segundo para saudarem Cristo, e o terceiro para sentarem. (LA SALLE *apud* FOUCAULT, 2019, p.147).

As situações vivenciadas rotineiramente foram ponto de partida para a construção das cenas da performance *InclusAÇÃO*. Os educandos do Grupo de Teatro deveriam, como uma das atividades de construção de cenas, observar os seus corpos antes de chegarem à escola e após a entrada do colégio. Ademais, deveriam analisar se os seus corpos eram semelhantes aos colegas, e quais estímulos eram recebidos ou cerceados, além de sons, partituras corporais, vozes, interações ou ausência de interações.

Como a escola, no ano de 2019, possuía 26 (vinte e seis) turmas, os educandos observaram que o primeiro som era dos seus próprios passos e da comunidade educativa. O caótico processo da reforma do espaço escolar – tendo máquinas com sons ensurdecedores, poeira, sujeira e ausência de logística da própria Secretaria de Educação – contribuiu (apesar de todos os empecilhos) para a construção dinâmica das cenas no espaço escolar. Ao abrir o portão, os passos se tornavam quase marchas para os encontros e salas de aulas. As pisadas eram fortes e seguidas de sons de comandos.

**Figura 16: Reforma da Escola, 2019.**



Fonte: fotografia da educanda Maria Eduarda.

A primeira cena foi construída dessa maneira, a partir dos estímulos proporcionados pelo espaço escolar. Pode parecer no primeiro instante uma tarefa simples. Mas nos acostumamos com todos os processos e naturalizamos as ações vivenciadas na rotina escolar.

Seguimos os padrões impostos de chegada, largada, saída, sem nos atentarmos as condicionantes intrínsecas do sistema, aos padrões e normas a que fomos nos adequando sem quaisquer argumentações, apenas coexistindo no tempo-espaço proposto pela sociedade.

E para realizar esse impacto, o Grupo de Teatro decidiu que a performance iria acontecer no espaço da Sala de Artes, espaço esse que o Grupo já havia consolidado e decidido a utilizar como espaço cênico. Além de ser um ambiente acolhedor para o Grupo, as condições físicas contribuíram com a escolha: uma sala de aula sem carteiras. Pensamos, enquanto grupo, em cobrir as janelas com película preta e utilizar refletores e máquina de gelo seco, para promover a experiência artístico-sensorial, material esse adquirido através do incentivo financeiro da bolsa CAPES.

Como a performance *InclusAÇÃO* tinha a intenção de provocar a plateia, com sua interação, realizamos uma apresentação para cada turma, sendo ao todo 20 (vinte) apresentações no espaço escolar e uma apresentação na Jornada em Artes Cênicas da UFPB. Infelizmente, como o entorno da escola, localizada no bairro do Cristo, em João Pessoa, é um local perigoso, os integrantes do Grupo de Teatro decidiram não apresentar no período noturno, por uma questão de cuidado e prevenção às possíveis situações de violência no trajeto de casa para a escola.

*InclusAÇÃO* tem os pressupostos da pedagogia freiriana, ao apontar a ação pedagógica como um ato de conscientização. Essa consciência é o ato de pensar sobre a própria realidade.

Não é possível ao animal sobrepassar os limites impostos pelo aqui, pelo agora ou pelo ali. Os homens, pelo contrário, porque são consciência de si, assim, consciência do mundo, porque são um “corpo consciente”, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade. (FREIRE, 2005, p.90).

Essa dialética entre condicionamentos e liberdade, como aponta Freire, é posta como ato reflexivo performático nas cenas construídas pelo Grupo de Teatro.

Será possível, então, conscientizar-se dos condicionamentos impostos pela dinâmica social e experimentar a consciência de liberdade?

#### 4.1 QUEM NÃO SENTE DORES...

A performance intitulada *InclusAÇÃO* foi resultado de todo o arcabouço da pesquisa-participante, com o Grupo focal do Grupo de Teatro da Escola Estadual Professor Orlando Cavalcanti Gomes no ano de 2019. A composição artístico-pedagógica foi coletiva, possibilitando aos partícipes um alçar protagonista e empoderado, a partir de todas as etapas metodológicas envolvidas no processo.

Todos os sujeitos do Grupo contribuíram, pesquisaram, debateram acerca dos processos excludentes e da possibilidade de uma inclusão social que ultrapasse os âmbitos educacionais.

Como ato artístico-pedagógico de uma produção coletiva de uma Escola Básica pública que promova elementos de uma educação emancipatória, todos os elementos básicos da composição teatral foram subdivididos pelos integrantes do Grupo. Além de estarem em cena, eram corresponsáveis pela sonoplastia, figurino e adereços, iluminação, elementos cenográficos, além dos registros fotográficos

serem executados e captados pelos próprios educandos. De fato, os registros fotográficos foram realizados com uso dos smartphones dos educandos, ao invés de aparelhos fotográficos profissionais, e essa carência de tecnologias acessíveis resultou em uma baixa qualidade nas imagens das apresentações, porém, com o intuito pedagógico realizado, ao propor ações de protagonismo e empoderamento.

Tivemos assim uma ação metodológica eficaz, ao investigar as ações performáticas como possibilidades de inclusão social para os partícipes do Grupo de Teatro e para a comunidade escolar, através das performances que questionam os processos excludentes e inclusivos, em uma sociedade marcada por contextos histórico-sociais que reforçam as desigualdades e a ausência de oportunidades igualitárias para a população.

#### **4.1.1 Cena 1 – Marcha**

Os modelos corporais foram mola propulsora para indagar performaticamente a forma como os corpos foram condicionados. A primeira cena foi construída a partir de estímulos corporais que propusessem controle aos corpos: batidas com pés, mãos, barulhos ensurdecadores. O grupo foi descobrindo cenicamente que as batidas uníssonas dos pés provocariam a autoridade atribuída por arquétipos de policiais, sendo este o início da marcha. Citando Montgomery, diz Foucault (2014, p.148): “acostumar os soldados a marcha por fila ou em batalhão, a marchar na cadência do tambor. E, para isso, começar com o pé direito a fim de que a tropa esteja levantando o mesmo pé ao mesmo tempo”.

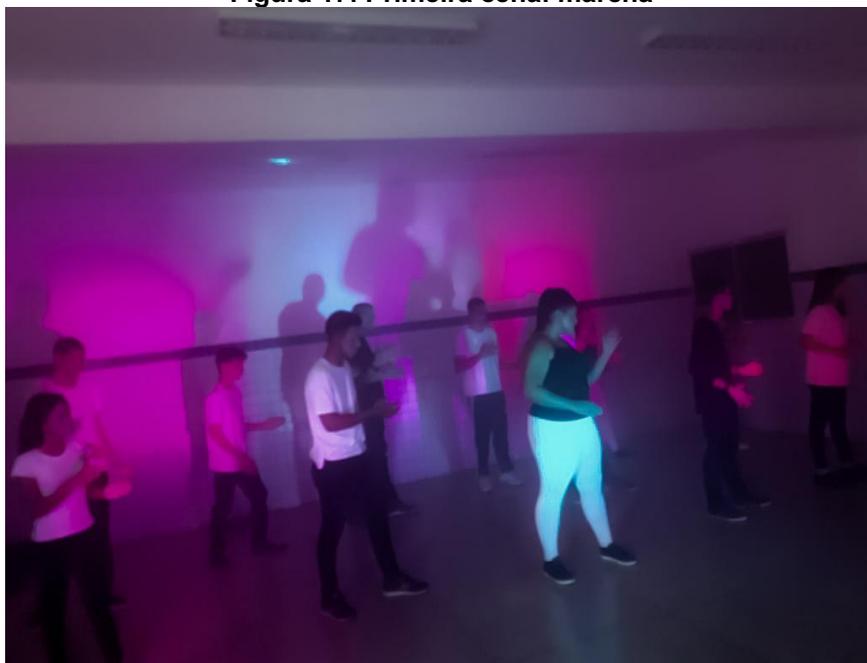
Esse compasso cadenciado da marcha trouxe a percepção dos alunos de que esses corpos são semelhantes à marcha dos soldados, condicionados por um comando que se torna apenas um único corpo, um único movimento, um som potente de grupo.

Diante dos símbolos e signos nos quais estamos imersos, como afirma Jung (2008), o que denominamos de símbolo é um termo, um nome ou mesmo uma imagem que nos possa ser familiar na vida cotidiana:

Assim, uma palavra ou uma imagem é simbólica quando implica alguma coisa além do seu significado manifesto e imediato. Esta palavra ou esta imagem tem um aspecto inconsciente mais amplo, que nunca é precisamente definido ou inteiramente explicado [...] Quando a mente

explora um símbolo, é conduzida a ideias que estão fora do alcance da razão. (JUNG, 2008, p.19).

**Figura 17: Primeira cena: marcha**



Fonte: Foto da educanda M.E.  
(EEEM Professor Orlando Cavalcanti Gomes, 2019).

O marchar na primeira cena da performance *InclusAÇÃO* começou a dar fôlego para a construção das demais cenas performáticas. Essa marcha é repleta de significados que tangem o controle social, no qual estamos imersos. E após as marchas, o grupo foi verbalizando um trecho da canção *Adorável Chip Novo*, da cantora Pitty:

Pense, fale, compre, beba,  
 Leia, vote, não se esqueça.  
 Use, seja, ouça, diga,  
 Tenha, more, gaste e viva.  
 Pense, fale, compre, beba,  
 Leia, vote, não se esqueça,  
 Use, seja, ouça, diga.

O refrão da canção *Adorável Chip Novo* foi debatido com o grupo e foram expostas as análises dos integrantes sobre as condicionantes do sistema que impõem a ausência de criticidade no consumo, nas relações, nas sensações.

A proposta de repetir o trecho enquanto batalhão expressa as imposições e controles sociais, no âmbito escolar e na sociedade como um todo.

O ato é decomposto em seus elementos; é definida a posição do corpo, dos membros, das articulações; para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração; é prescrita sua ordem de sucessão. O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder. (FOUCAULT, 2019, p.149).

**Figura 18: Robôs do Sistema**



Fonte: Foto da educanda M.E.  
(EEEM Professor Orlando Cavalcanti Gomes, 2019).

A cena foi construída com o intuito de representar as imposições sociais aos corpos, ao sentir, ao fazer, aos mecanismos que ditam no sistema escolar como os educandos devem sentar, falar, agir. O toque para entrada, para troca de professores, para o intervalo. As cadeiras enfileiradas no sistema tradicional de séculos passados que ainda permanecem no século XXI. Como os educandos do Ensino Médio estão sufocados em um padrão de ensino que pouco valoriza as especificidades do indivíduo e transforma em massa os processos.

As ações de executar os movimentos e as falas foram possibilidades reflexivas na construção artística. Os alunos se perceberam, enquanto cidadãos e cidadãs, internalizando comandos e ações impostas socialmente, até mesmo de maneira involuntária, as quais executamos e vivenciamos todos os dias.

A educação não é apenas um recorte, é um pensar amplo e complexo. E os conteúdos vivenciados em sala de aula regular de Arte foram utilizados para debatermos, além dos corpos, a maneira como a massificação nos manipula. Nesse aspecto, a Escola de Frankfurt foi debatida corporalmente na construção da primeira cena.

O corpo tornando-se alvo dos novos mecanismos do poder, oferece-se a novas formas de saber. Corpo do exercício mais que da física especulativa: corpo manipulado pela autoridade mais que atravessado pelos espíritos animais; corpo do treinamento útil e não da mecânica racional, mas no qual por essa mesma razão se anunciará um certo número de exigências de natureza e de limitações funcionais. (FOUCAULT, 2019, p.152).

Esse corpo é conduzido pelo PODER de manipulação. E esse poder está nas entrelinhas de todos os processos, inclusive os educacionais. A mesma lógica escolar do século XVIII é vivenciada na contemporaneidade. A divisão em séries, os sinais, a ausência de participação em algumas aulas de determinadas disciplinas, os corpos enfileirados e acudados por um sistema em que não se está enquadrado, tudo isso é punitivo. Essa experiência metodológica da performance – trazer primeiro para o corpo determinados estímulos – foi de grande valia para as discussões acerca dos controles exercidos pelos mecanismos de poder citados por Foucault.

A colocação em “série” das atividades sucessivas permite todo um investimento da duração pelo poder: possibilidade de um controle detalhado e de uma intervenção pontual (de diferenciação, de correção, de castigo, de eliminação) a cada momento do tempo, possibilidade de caracterizar, portanto de utilizar os indivíduos de acordo com o nível que têm nas séries que percorrem, possibilidades de acumular o tempo e a atividade, de encontrá-los totalizados e utilizáveis num resultado último, que é a capacidade final de um indivíduo. (FOUCAULT, 2019, p.157).

Em harmonia com o que Foucault afirma, as séries de atividades propostas promoviam o controle, o poder. E as cenas eram sucessões de movimentos, marchas, falas, ações cadenciadas, caracterizando a manipulação dos corpos pelo controle social.

A educanda C.V. assume uma posição natural de liderança no grupo. A partitura corporal da marcha foi iniciada por ela, instigando os colegas ao debate. Ela é uma liderança positiva dentro e fora do espaço do grupo, sempre trazendo contribuições, reflexões, proposições.

*Minha experiência como uma das artistas da performance InclusAÇÃO, eu posso afirmar que foi algo incrível e inacreditável. Foi uma encenação onde, interagindo com o público, usamos situações reais para fazer com que as pessoas se colocassem no lugar do outro, e ver a reação do público ao ser chamado de negro, preto, coitadinho, imundo, aleijado... Foi algo surreal, pois eles realmente sentiram o impacto do tema, e isso pra mim foi sensacional, nunca tinha vivido algo tão incrível, tocou o público e tocou nós, atores, que apresentamos essa performance tão maravilhosa. Eu fiquei muito feliz em participar de tudo isso e agradeço por ter ajudado a muitas pessoas que não se sentiam bem, e que depois da apresentação*

*pararam de se sentir inferiores aos outros.* (Depoimento por escrito de C.V., integrante do Grupo de Teatro).

O processo artístico-pedagógico do Grupo de Teatro auxiliou o processo de empoderamento dos estudantes da EEEM Professor Orlando Cavalcanti Gomes. É gratificante perceber que uma aluna se coloca no depoimento como “uma das artistas da performance”. É o início de um processo de (des)construção de situações corporificadas pelo sistema.

Sabe-se que estamos no início de um lento processo inclusivo e de empoderamento. São inúmeras as variáveis envolvidas no processo de construção de cada estudante. Mas as provocações estão dando vazões para reflexões.

#### **4.1.2 Cena 2 – Venda-Público – privação de sentido**

As proposições no espaço educativo constituem processos que demandam tempo e espaço, inclusive de aceitação por parte dos jovens, daquele(a) que expõe e instiga, provoca, indaga, principalmente em um universo artístico ao qual poucos tiveram acesso no decorrer da vida.

A minha aceitação perante os estudantes, como professora de Artes/Teatro, foi processual. Estavam acostumados com outro perfil de lecionar. Ouvi muitos relatos de vários estudantes acerca da profissional anterior que apenas entregava uma folha de ofício aos jovens e voltava para seu birô para manusear seu celular. É necessário que pensemos sobre a valorização do componente Arte, bem como sobre a forma como os educandos percebem a importância de dialogar e se atentar criticamente em relação às demandas sociais.

A pesquisa *InclusÃO - Provocações Artístico-Pedagógicas* está alinhada ao objetivo do componente Arte para o Ensino Médio, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao propor o ensino consciente, crítico e transformador, alinhado à pedagogia freiriana. A BNCC afirma o caráter reflexivo e instigante dos processos artístico-pedagógicos:

A Arte, enquanto área do conhecimento humano, contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, que permite aos

sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas. (BRASIL, 2017, p. 484).

A metodologia investigativa através da Performance como veículo de promoção da inclusão social, reforçando o protagonismo e empoderamento estudantil, possibilita o entendimento de que a pesquisa dialoga com os preceitos básicos de ensino artístico no Ensino Médio de acordo com a BNCC:

Nesse sentido, é fundamental que os estudantes possam assumir o papel de protagonistas como apreciadores e como artistas, criadores e curadores, de modo consciente, ético, crítico e autônomo, em saraus, performances, intervenções, happenings, produções em videoarte, animações, web arte e outras manifestações e/ou eventos artísticos e culturais, a ser realizados na escola e em outros locais. Assim, devem poder fazer uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais, em diferentes meios e tecnologias. (BRASIL, 2017, p.485).

A BNCC reitera a importância da ressignificação do espaço escolar no âmbito do Ensino Médio, com a pluralidade dos sujeitos sociais, de maneira que possa atender de forma igualitária as perspectivas de cada especificidade nos diversos nichos socioculturais:

Para responder a essa necessidade de recriação da escola, mostra-se imprescindível reconhecer que as rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico, atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação. Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular. (BRASIL, 2017, p.464).

Em harmonia com isso, após o estranhamento inicial, as aulas foram fluindo e os educandos da sala de aula regular foram se adaptando às exigências e inúmeras possibilidades desenvolvidas nas aulas de Arte. Posso afirmar que fui acolhida, e a partir daí os trabalhos foram resultando em ações artístico-pedagógicas instigantes, inclusive com a criação do Grupo de Teatro, no ano de 2018.

E para se montar um grupo de teatro, é necessário que se pense também na formação de plateia, processo esse que iniciei paralelamente na sala de aula regular, o que envolvia todas as perspectivas de participação desse público, bem como a construção dos processos de respeito, empatia e reciprocidade.

Quando a Cena 2 foi pensada pelo Grupo de Teatro, o público inicial, previsto para as vinte seis turmas da escola, já estava no processo de descoberta artística, a partir das apresentações e das reflexões de Arte da sala de aula regular. A performance foi proposta inicialmente apenas para esse público da EEEM Professor Orlando Cavalcanti Gomes, mas felizmente surgiram convites para apresentações em outros espaços.

A cena de privação dos sentidos foi construída com o intuito de provocar o inesperado no público. Com falas de comando para colocarem a venda e óculos, o público seguia as recomendações propostas, e aos poucos eram conduzidos para o centro do espaço.

Verbo-Corpo: Poder-se-ia a hipótese de uma relação específica entre uma língua e a maneira com a qual ela é pronunciada vocalmente, portanto fisicamente, pelo locutor. O verbo no corpo, no sentido de uma relação entre o som das palavras e sua inscrição no corpo do locutor, revela-se útil por examinar como as palavras são levadas, coloridas, constituídas pelos corpos. (PAVIS, 2017, p.338).

Como elucida Pavis (2017), os corpos são textos que se relacionam com as especificidades e propostas do fazer artístico, e como as ações emergem subtextos e provocações ao espectador

Para tornar a experiência sensorial mais aguçada, após a organização do público (que estava vendado), o grupo de performers iniciou uma movimentação com uma grande malha preta. Com essa malha eles provocavam o vento, o seu barulho, a malha tocava os corpos no público, mesclada com a movimentação corporal dos performers – batidas de pés, mãos, ao som de Barbatuques.

Efeitos de Tatilidade: a cena apresenta materiais suscetíveis para ativar a sensorialidade do observador-a areia, o fogo, a água, em certas encenações de Peter Brook (Carmen, O Mahabhaarata), a terra para modelar a lama no Woyzeck de Nadj. O trabalho do ator-encenador-plástico consiste, neste último caso e na maior parte dos outros, em fornecer ao espectador uma espécie de massa imaginária que ele pode manipular e pela qual ele se deixa manipular. (PAVIS, 2017, p.311).

**Figura 19: Olhos que não veem**



Fonte: Foto da educanda M.E. (EEEM Professor Orlando Cavalcanti Gomes, 2019).

Para proporcionar essa massa imaginária, como cita Pavis (2017), é importante que a chama imagética permeie inicialmente os atores-performers. Um dos exercícios propostos foi o de exatamente vender os integrantes do Grupo de Teatro: inicialmente no espaço da sala de aula utilizado para os nossos encontros, e após um determinado tempo, em duplas, que iriam explorar o espaço da escola. Por conta da obra ainda em vigência, enquanto educadora, tive que restringir alguns espaços por conta da segurança dos estudantes.

O exercício proporcionou um elo entre os estudantes e a necessidade de promover essa experiência com os demais colegas (que seriam o público das apresentações).

Os questionamentos de políticas mais acessíveis para a Pessoa com Deficiência foram problematizados nos encontros, pois o grupo se atentou após as vivências para o fato de que alguns colegas do Grupo e da sala de aula regular têm alguma especificidade, apresentando baixa visão ou alguma limitação física. Perceberam, então, que nunca haviam se colocado realmente no lugar dessas pessoas.

A aluna L. S. O. foi uma educanda que entrou no Grupo de Teatro no próprio ano de 2019, e se percebia no início dos trabalhos pedagógicos como uma estudante tímida, comedida e sem muita coragem para expressar ideias e opiniões. Contudo, seu crescimento ao longo de todo o processo foi exponencial:

*Sobre a performance InclusÃO, eu posso dizer que foi uma experiência incrível, a gente pode sentir muitas emoções ao longo da apresentação, e foi tão interessante o jeito que impactamos a nós mesmos e ao público, foi um momento em que nos colocamos no lugar de pessoas que sofrem com o preconceito o tempo todo. O mais interessante que a gente pode proporcionar essas mesmas sensações ao nosso público, a gente pode interagir com o público, como por exemplo, no momento em que colocamos as vendas neles, a gente pode ver pelas reações deles que sentiram algo, e tenho certeza que entenderam a mensagem que a performance quis passar. Eu posso dizer que, pra mim, cada momento era algo forte, e o nosso processo de ensaio foi bom; tínhamos muitas ideias a discutir, os fatos que iríamos abordar, então, desde o ensaio saberíamos que aquela apresentação seria incrível. Enfim, por mim foi uma das melhores [coisas] que fizemos, e o sentimento de realização ao apresentá-la foi incrível, e por fim, eu tenho certeza de que depois dela pude aprender muitas coisas que não irei esquecer. (Depoimento da aluna L. S. O., integrante do Grupo de Teatro).*

#### **4.1.3 Cena 3 – Apresentação de nomes com vogais – Ridicularização do som**

A educanda M. J., da terceira série do Ensino Médio vespertino (2019), é surda, e era acompanhada todos os dias pela intérprete de libras Cleide, que promovia a comunicação entre a educanda e os demais educadores da escola. Infelizmente, nenhum educador é habilitado em Libras, estando eu incluída nesse processo, que precisa ser revisto e fomentado por todos os membros que atuam na Educação. Em uma das aulas de Arte da sala de aula regular, senti enquanto educadora a necessidade de promover em conjunto com os demais estudantes da turma a interpretação e decodificação da Língua Brasileira de Sinais - Libras. A turma jamais havia se comunicado com M. J., e a exclusão era evidente, mas o acesso ao entendimento e a promoção de aulas de Libras, por exemplo, nunca foram propostos aos educandos, educadores e profissionais da Educação da escola.

Logo, como exigir a inclusão se as técnicas, os mecanismos para essa comunicação eficaz não são repassados para todos? Voltemos assim ao que aponta Sasaki (2004) em relação aos processos de integração, que apenas possibilitam a inserção do educando sem quaisquer processos inclusivos.

Planejei minha aula de Artes, regular, para, em conjunto com essa turma específica da terceira série, pensarmos em soluções para sanarmos essa falha na comunicação. Planejei em conjunto com a educadora intérprete de Libras, Cleide, uma aula introdutória às linguagens de sinais. Sua abordagem metodológica contribuiu com a escuta e debate estimulante para todos os envolvidos. Iniciou a

aula explicando aos estudantes o que era a Libras, refletindo junto com os educandos que M. J. havia criado um sinal de identificação para cada um deles, ou seja, ela conhecia todos os colegas e seus nomes. Faziam parte do cotidiano dela, mas será que eles a inseriam no contexto educacional? Contudo, pela ausência de comunicação e fomento ao aprendizado da língua brasileira de sinais (Libras), os estudantes desconheciam a história da colega de sala que estava com eles desde a primeira série do Ensino Médio. A incoerência: apenas a educanda surda inseria os colegas em sua própria comunicação.

Cleide explicou que o nome em Libras só pode ser criado por uma pessoa surda. O espanto, a surpresa e as alegrias eram visíveis. Os educandos dessa turma ficaram entusiasmados e reflexivos quanto à carência de elos comunicacionais. Pela primeira vez, sentiram-se inseridos, e foram perguntando quais os principais sinais de comunicação, além de realizarem a primeira comunicação efetiva com a educanda. Foi uma espécie de entrevista com M. J.. O clima foi leve, de descontração, e o início de um processo integrativo foi provocado.

Enquanto educadora, partilhei essa vivência com os educandos do Grupo de Teatro, que prontamente começaram a perceber as situações excludentes da educanda surda. É necessário problematizar, instigar para que outras pessoas se coloquem em outras subjetividades, as quais não vivenciam.

Os integrantes do Grupo propuseram um encontro com a educanda, mas ela, por razões pessoais, não pode participar. Felizmente, a intérprete de Libras, Cleide, se dispôs a elucidar e partilhar sua trajetória profissional, e um pouco da sua vida pessoal, já que era ouvinte e casada com uma pessoa surda.

Nesse contexto, a cena três foi pensada em instigar as problemáticas para além da deficiência auditiva, abrangendo também as invisibilizações do indivíduo em uma sociedade excludente.

O público disposto no centro do espaço é provocado pelos performers de maneira auditiva. A proposta era de que cada integrante pronunciasse seu nome apenas com as vogais, colocando em voga os empecilhos, as invisibilizações, as não escutas, as percepções em relação ao ser humano em vulnerabilidade, principalmente no que concerne os deficientes auditivos. Uma grande dificuldade da escola é incluir o surdo. As alunas surdas da escola Orlando têm intérprete de Libras, mas a grande maioria do alunado não sabe a língua, e muito menos se comunica com as estudantes, por conta dessa limitação.

A vocalidade é a voz considerada em sua dimensão material, física, pulsional, afetiva. Para o teatro, está aí o seu valor estético. Não se trata, portanto, da voz enquanto portadora de sentido da linguagem articulada, mas, sim, da voz enquanto material musical e físico que os artistas podem utilizar para o canto, para a dicção, para a expressividade afetiva, em suma, para tudo o que pode servir à representação cênica. (PAVIS, 2017, p. 340).

Como afirma Pavis (2017), a voz tem um potente material para o teatro, e a cena da vocalidade de *InclusAÇÃO* é pensada para desarticular sentidos, pensamentos, uma tentativa de materialidade que contradiz a racionalidade. Trata-se da promoção dos sons vocálicos como recurso necessário de reflexão do sentido e da comunicação de modo geral e amplo.

A cena provoca esse choque, ao promover o estranhamento ao comunicar com o público usando-se apenas os sons vocálicos de cada performer, com a propositura de encarar o espectador e, logo em seguida, emitir uma grande gargalhada de deboche destinada ao público: por não compreender as falas, ridicularizando-os, tornando-os diferentes e excluídos dos processos.

**Figura 20: Comunicação e deboche**



Fonte: Foto da educanda M.E. (EEM Professor Orlando Cavalcanti Gomes, 2019).

**Figura 21: Gestos e Símbolos**



Fonte: Foto da educanda M.E. (EEEM Professor Orlando Cavalcanti Gomes, 2019).

Em todas as apresentações da escola e na Jornada de Artes Cênicas, na UFPB (Universidade Federal da Paraíba), após a gargalhada compulsiva um silêncio ensurdecedor tomava o espaço. Um misto de reflexão, indagação e até vergonha, pelos atos vivenciados rotineiramente, mas que são despercebidos pela maioria.

Como indica corretamente uma corrente da fonologia atual, que encontrou a mais viva repercussão na psicologia, o traço mais importante do som da fala humana é o fato de que esse som, que desempenha uma função determinada de som, está relacionando a um significado mas como tal é um som desprovido de significado e uma unidade efetiva que interliga os aspectos da fala. Assim, a unidade da fala vem a ser, no som, uma nova concepção, não de um som isolado mas de um fonema, isto é uma unidade fonológica indecomponível, que conserva todas as propriedades básicas de todo o aspecto sonoro da fala, perde imediatamente todas as propriedades inerentes à fala humana. (VYGOTSKY, 2019, p.14).

Como afirma Vygotsky, o som, de maneira isolada, é desprovido de significado, mas quando esse som é adicionado aos fonemas, relaciona-se aos significados, tornando-se fala humana. E essa fala, esse elo de comunicação, se dá por diferentes meios expressivos, mas que geram sentido e significado, como no caso de Libras.

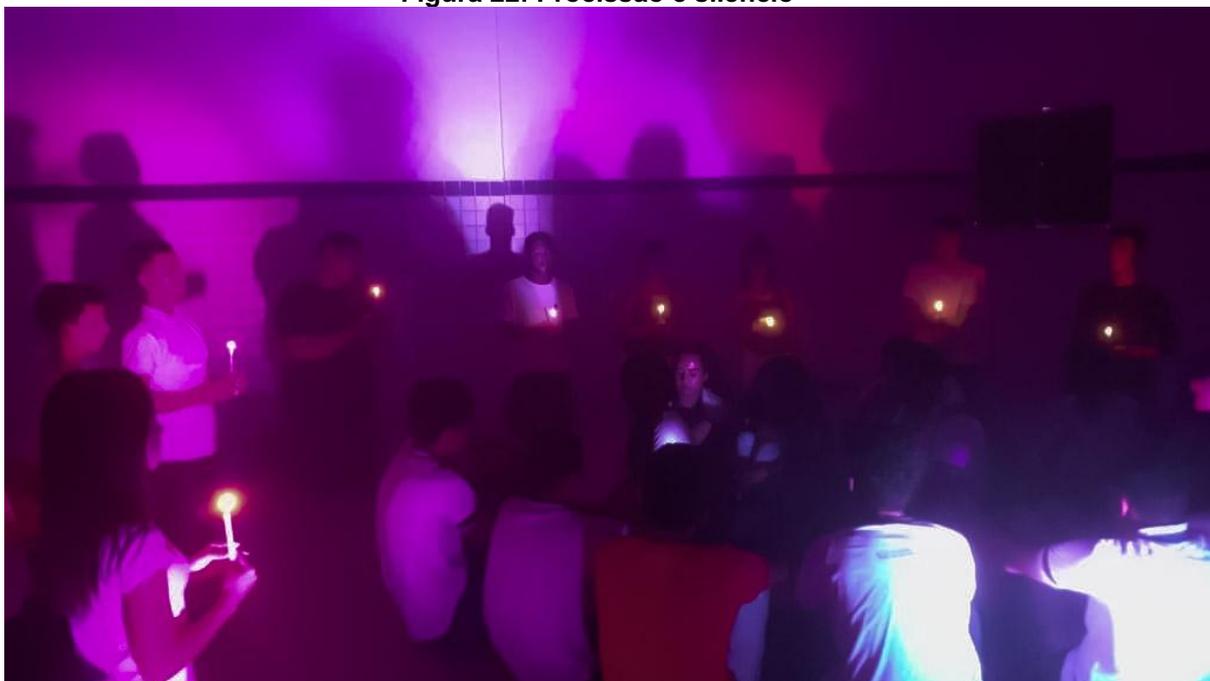
Infelizmente, no dia marcado para a apresentação de *InclusÃO*, planejada para apresentar para a turma a estudante surda M.J, a educanda não compareceu à escola. A intérprete, Cleide, já havia assistido previamente a performance, para poder comunicar à M. J., e que ela pudesse contribuir para os desenvolvimentos

das propostas do Grupo de Teatro. Confesso que a frustração por não poder incluir M.J. na apresentação perpassou meus pensamentos enquanto educadora. Mas logo após as encenações, percebi que as provocações da linguagem foram postas para a comunidade educativa.

#### 4.1.4 Cena 4 – Procissão Excluídos Sociais

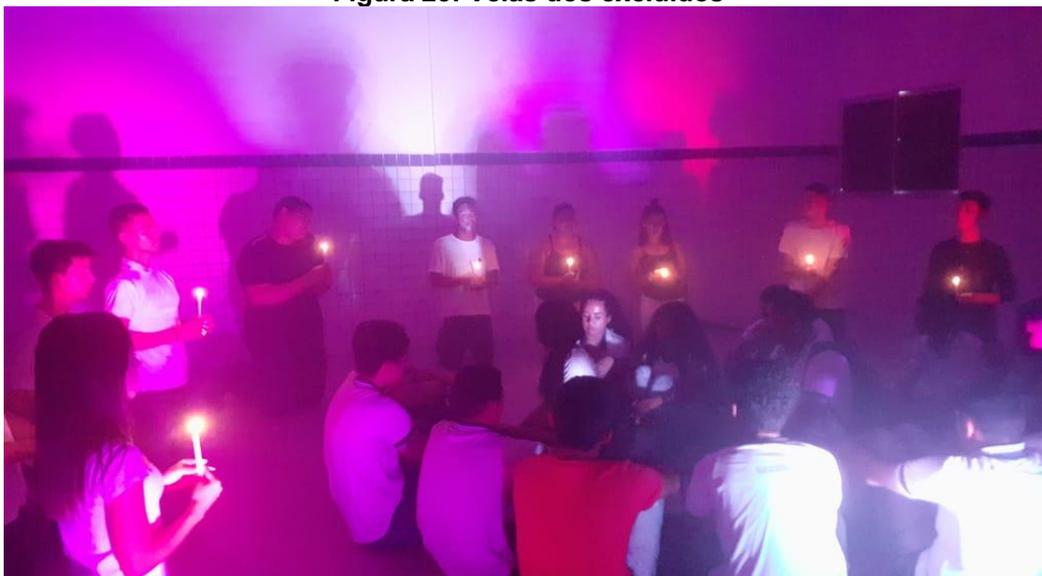
O silêncio ensurdecedor do público após a cena anterior foi um auxílio para a cena da procissão. Os performers em conjunto iam acendendo velas e simultaneamente fazendo um coro fúnebre. Ao perceberem que todas as velas estavam acesas, o grupo entoava a marcha fúnebre com a palavra “deficiente”. Uma mescla de sons, que lembravam os cantos gregorianos, ocupava o espaço pedagógico-artístico. Todos se ajoelhavam e aos poucos pronunciavam as palavras cruciais da procissão: “deficiente”, “coitadinha”, “aleijado”, “esquisito”, “preto”. Ao verbalizarem as palavras determinantes, os performer fixavam *post its* no corpo do público: com as mesmas palavras proferidas nos cânticos da procissão. E ao fixarem os *post its*, os olhares eram de repugnância, indiferença, nojo.

Figura 22: Procissão e silêncio



Fonte: Foto da educanda M.E. (EEEM Professor Orlando Cavalcanti Gomes, 2019).

**Figura 23: Velas dos excluídos**



Fonte: Foto da educanda M.E. (EEEM Professor Orlando Cavalcanti Gomes, 2019).

Apenas quem vivencia na pele a exclusão sabe o que são todos os olhares de estranhamento, indiferença, perplexidade frente às diferenças. Enquanto educadora-artista-deficiente, a construção das cenas foi imediatamente refletindo em minha história de vida. Se apropriar de estereótipos e revesti-los de outras maneiras é desafiador. A cada verbalização musicada da palavra “deficiente” identifiquei que o público estava *engolindo em seco*, e eu, enquanto pesquisadora e diretora do grupo, me senti em momento de catarse. Relembrei as indiferenças dos períodos escolares, dos olhares constrangedores em relação a minha deficiência e de como cada olhar me invadia profundamente. Era uma mescla de sentimentos e de ausência de pares na mesma condição. Em toda a minha vida escolar e acadêmica eu nunca estudei com qualquer estudante deficiente físico. Era a única “diferente” em meio a tantas outras pessoas. Não existiam debates acerca das diferenças e dos excluídos socialmente.

Apenas silêncio.

#### **4.1.5 Cena 5 - Corpos pretos**

Esse silêncio é catalisador em cena. Promove mudanças substanciais. A última palavra da procissão: *Preto*. Um dos performers fixa em sua própria testa o *post it* com o escrito: *PRETO*. Imediatamente após a categorização, os outros performers começaram a agredi-lo em cena. O refrão da canção *A carne mais*

*barata*, interpretada por Elza Soares, invade a cena:

A carne mais barata do mercado é a carne negra.  
 A carne mais barata do mercado é a carne negra.  
 A carne mais barata do mercado é a carne negra.  
 A carne mais barata do mercado é a carne negra.  
 A carne mais barata do mercado é a carne negra.  
 (SOARES, Elza)

Metade dos integrantes do Grupo de Teatro é negra. E as problemáticas e debates acerca da exclusão são diárias. O “baculejo” nas idas e vindas da escola, as piadas naturalizadas, a observação de que a escola pública em sua maioria majoritária é preta, a internalização de conceitos ancestrais.

Essas experiências comuns resultantes do lugar social que ocupam impedem que a população negra acesse certos espaços. É aí que entendemos que é possível falar de lugar de fala a partir do *feminist standpoint*: não poder acessar certos espaços acarreta a não existência de produções epistemológicas desses grupos nesses espaços; não poder estar de forma justa nas Universidades, meios de comunicação, política institucional, por exemplo, impossibilita que as vozes dos indivíduos desses grupos sejam catalogadas, ouvidas, inclusive, até em relação a quem tem mais acesso à internet. O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas a poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social. (RIBEIRO, 2019, p.63).

Como afirma Ribeiro (2019), pensar o lugar de fala é como refutar a historiografia tradicional. É necessário que na Escola Pública esses lugares de fala estejam demarcados e empoderados. Mas será possível visibilizar uma fala de um estudante preto e periférico?

Mesmo fazendo parte de um nicho de exclusão – mesmo deficiente, sou professora branca, de olhos claros –, promovi o início de uma instigação ao debate em um local de fala que não é próprio, mas que se fez necessário. A retórica na defensiva é imediata: “professora, você não tem ideia do que passamos todos os dias”. Essa é a verdade. Nunca passei na pele os olhares de desconfiança, de exclusão dos corpos pretos. Mas enquanto educadora de Teatro o debate é URGENTE!

Nesse sentido, Ribeiro (2019) expõe uma fala de Collins, que problematiza uma percepção de ausências estruturais dos corpos pretos, e da falta de condições sociais que permitem o acesso e oportunidades:

[...] quando falamos de pontos de partida, não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania.

Seria, principalmente, um debate estrutural. Não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como lugar social ocupado por certos grupos restringe oportunidades. (RIBEIRO, 2019, p. 60).

São muitas as problemáticas e debates envolvidos da exclusão social. As cenas foram construídas pelos educandos com o intuito de promover a reflexão, fruição e criticidade dos próprios colegas nos ambientes escolares.

Para a construção da cena, os educandos foram provocados a improvisar preconceitos raciais vivenciados dentro e fora da escola, e se espantaram com a naturalização do preconceito que vivem, ao encenarem problemáticas cotidianas e que foram naturalizadas. Relataram que, mesmo entre eles, alguns colegas os apelidavam de “macaco”. No primeiro momento, o grupo sorriu. Em seguida, a reflexão foi posta, a discussão sobre a recente lei da abolição, e todas as constantes envolvidas em processos desiguais e penosos.

Um dos estudantes indagou que a maioria dos educandos que frequentam a Escola Estadual Professor Orlando Cavalcanti Gomes é composta por corpos negros. Concluíram, assim, que a constatação estava diretamente relacionada com toda a conjuntura histórico-social.

Os educandos passaram a perceber como eram as “brincadeiras” dentro e fora da sala de aula; as abordagens dos policiais, mesmo utilizando o uniforme escolar, e as padronizações estéticas impostas aos corpos pretos.

Após as improvisações e debates acerca da questão dos corpos pretos, o Grupo decidiu que era importante inserir cenas que problematizassem as questões raciais.

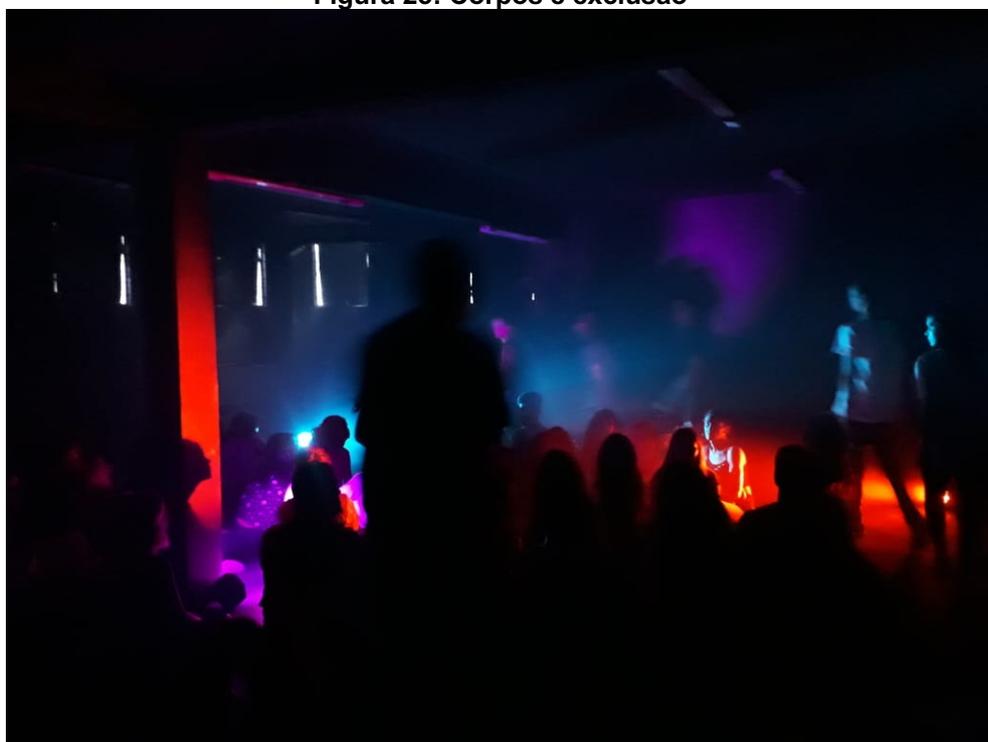
**Figura 24: Categorizando Corpos**



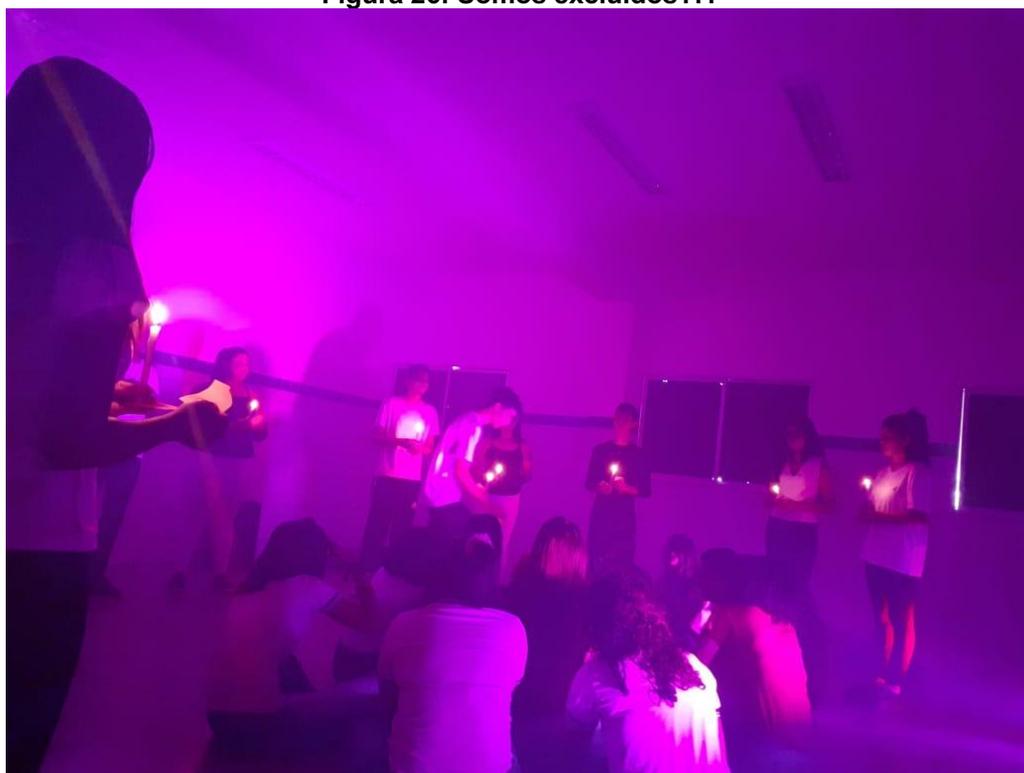
Fonte: Foto da educanda M.E.  
(EEEM Professor Orlando Cavalcanti Gomes, 2019).

Surgiu a ideia dos *post-its* com escritos que inferiorizassem os excluídos sociais, raciais. Assim, à medida que o coro entoava “*preeetooo*”, os estudantes performers fixavam os *post its* no corpo da plateia. O performer Victor, que se propôs a atuar na cena, realizou a ação de retirar um *post it* escrito *preto* e categorizar essa exclusão ao fixar o *post it* em sua própria testa. Com esse ato, ele, em cena, visibiliza o corpo negro, que é transformado em objeto e suscetível à agressões físicas, psicológicas, de uma sociedade excludente, marcada por questões histórico-sociais.

**Figura 25: Corpos e exclusão**



Fonte: Foto da educanda M.E.  
(UFPB, 2019).

**Figura 26: Somos excluídos?!?**

Fonte: Foto da educanda M.E.  
(EEEM Professor Orlando Cavalcanti Gomes, 2019).

Os estudantes relataram que a agressão é lugar comum entre eles, desde a infância, perpassando tanto o espaço escolar, quanto o espaço familiar. A resolução de conflitos é realizada por meio de enfrentamento físico, sem qualquer possibilidade de diálogo. A maioria cresceu e viveu dessa forma. Então, vemos reproduções de atitudes vivenciadas por uma história de cada estudante.

O integrante do Grupo de Teatro V. M. propôs ser o alvo das agressões em cena:

*No teatro apresentamos uma performance chamada "InclusÃO", onde mostrávamos a importância de incluir as pessoas na sociedade de acordo com sua deficiência, raça, gênero, etc. Nessa apresentação, tivemos uma cena onde eu fui o papel principal, representei todas as pessoas que sofrem com racismo, foi bem realista, foi bem doloroso fazer esse papel, pois senti na pele o preconceito, a exclusão dos negros da sociedade, foi algo que me tocou profundamente, com certeza foi a cena mais marcante da apresentação. A cena em si foi muito forte, me sentir muito feliz em ser o protagonista naquela cena, sentir o preconceito. A apresentação em si foi maravilhosa, aprendi muito e me ensinou muita coisa. (Depoimento por escrito do estudante V.M., integrante do Grupo de Teatro).*

#### 4.1.6 Cena 6 - Objetificação do feminino

Em seguida à agressão e problematização referente aos corpos negros, o olhar da performance é destinado ao corpo feminino. Os performers abandonam a agressão ao corpo preto e destinam o olhar para o corpo da mulher, corpo esse objetivado por construções histórico-sociais.

A performer T. R. é manuseada como um objeto pelos outros performers. Coisificada, tratada como coisa, como substantivo comum.

**Figura 27: Você também vê!?**



Fonte: Foto da educanda M.E. (EEEM Professor Orlando Cavalcanti Gomes, 2019).

As reflexões para a construção da última cena pairaram quanto ao conteúdo da aula regular de Arte: *Feminicídio*, o resgate à historicidade do comportamento destinado às mulheres desde o período do Brasil Colônia (os castigos físicos autorizados pela legislação da época), as legislações tardias em relação à mulher, os conceitos de machismo, femismo, feminismo até a legislação do Feminicídio (Lei nº. 13.104/2015):

Feminicídio

VI - Contra a mulher por razões da condição de sexo feminino:

§ 2º - A Considera-se que há razões de condição de sexo feminino quando o crime envolve:

I - Violência doméstica e familiar;

II - Menosprezo ou discriminação à condição de mulher.

A legislação do *Feminicídio* (BRASIL, 2015) foi objeto de leitura e estudo pelo Grupo de Teatro, bem como vários depoimentos de vivências de violência foram expostos, inclusive narrativas acerca de algumas relações abusivas entre casais que são colegas de turma da escola.

Quando o tema foi exposto na sala de aula regular, os integrantes do Grupo de Teatro – que estudam em diferentes séries e turmas – perceberam o impacto da temática abordada e o quão perceptível foi a negação dos fatos expostos, da legislação e da ausência de criticidade, culminando em embates político-religiosos por parte de alguns educandos, que questionavam a veracidade de crimes de ódio contra a mulher.

Após as aulas regulares, os participantes do Grupo sentiram a necessidade de problematizar as vivências de suas turmas, relativas à repercussão provocada nas aulas de Artes, acerca do Feminicídio e do corpo feminino. Debateram a percepção de um entendimento equivocado de alguns educandos acerca das políticas de defesa da mulher, que provocava argumentos e informações incipientes. Foi verbalizada pelos integrantes do Grupo a importância de suscitar cenas referentes ao *corpo feminino*.

As estudantes integrantes do grupo expuseram os incômodos que passam cotidianamente por serem mulheres. O medo de andar no transporte público, o receio de utilizar roupa curta, o terror de andar sozinha e ser abordada, as relações familiares que inserem a mulher como cuidadora da casa: limpeza e cozinha, as rivalidades construídas socialmente entre mulheres, a objetificação do feminino em todos os espaços sociais e midiáticos.

O Grupo pesquisou algumas músicas que pudessem ser utilizadas em cena, para a provocação da temática, e ao analisar e debater acerca de algumas proposituras, escolheu a canção *Respeita*, da artista Ana Cañas:

Você que pensa que pode dizer o que quiser  
Respeita, aí!  
Eu sou mulher.  
Quando a palavra desacata, mata, dói  
Fala toda errada que nada constrói  
Constrangimento, em detrimento de todo discernimento quando ela diz não  
Mas eu tô vendo, eu tô sabendo, eu tô sacando o movimento  
É covardia no momento quando ele levanta a mão  
Ela vai

Ela vem  
 Meu corpo, minha lei  
 Tô por aí, mas não tô a toa  
 Respeita, respeita, respeita as mina, porra!  
 Diversão é um conceito diferente  
 Onde todas as partes envolvidas consentem  
 O silêncio é um grito de socorro escondido  
 Pela alma, pelo corpo, pelo o que nunca foi dito  
 Ninguém viu, ninguém vê, ninguém quer saber  
 A dor é sua, a culpa não é sua  
 Mas ninguém vai te dizer  
 E o cinismo obtuso daquele cara confuso  
 Mas eu vou esclarecer  
 A bússola vai  
 Ela vem  
 Meu corpo, minha lei  
 Tô por aí, mas não tô a toa  
 Respeita, respeita, respeita as mina, porra!"

A letra da música potencializa a ação performática da cena de *InclusÃO*, ao indagar e expor a maneira como o corpo feminino é objetificado por um sistema patriarcal excludente e que invisibiliza, constrange, anula as possibilidades de liberdade da mulher. Refletimos enquanto Grupo sobre o que são ações de poder, como afirma Foucault (2019), que estão emaranhadas nos contextos sócio-históricos de um grupo.

Como aponta a escritora feminista Naomi Wolf (1992, p. 76), “os homens olham as mulheres. As mulheres se observam sendo olhadas. Isso determina não só as relações entre os homens e as mulheres, mas também a relação das mulheres consigo mesmas”. Os homens aprendem a desejar, as mulheres a desejar e erotizar o desejo deles, utilizando o próprio corpo.

Valeska Zanello, doutora em psicologia e educadora da Universidade de Brasília (UnB), investiga saúde mental, gênero e dispositivos amorosos. Em sua pesquisa, ela enfatiza que a construção social foi marcada pela objetificação do corpo feminino, imposto a satisfazer o masculino e a se colocar à disposição de seus desejos e vontades. Traça em seu livro *Saúde Mental, Gênero e Dispositivos* (2019) diversas análises acerca das construções envoltas do feminino, dentre elas:

Por que mulheres têm tantas queixas na esfera do amor? De se sentirem não amadas, de não receberem tanto afeto quanto gostariam ou quanto sentem que oferecem e, um fato que sempre me encucou, simplesmente de estarem sozinhas? Por que quando não têm alguém se sentem 'encalhadas'? Por que mulheres que são mães carregam tanta culpa? E as que não são, por que se sentem na obrigação de estarem disponíveis a cuidar dos demais? E, de outro lado, por que os homens, diferentemente das mulheres, preocupam-se tanto com o seu desempenho no trabalho e na vida sexual?: Um ponto então se delineou claramente para mim: o sofrimento apresenta-se de forma engendrada. Em culturas sexistas, como o Brasil, tornar-se pessoa é tornar-se homem ou mulher, em um binarismo que ainda estamos longe de desconstruir. Assim, como conceber categorias analíticas que nos amparem a pensar, a escutar e a intervir clinicamente levando em consideração as especificidades de gênero? Quais são os mecanismos que moldam esses processos de subjetivação? E que pedagogias afetivas são utilizadas? (ZANELLO, 2019, p.24).

Ao afirmar como as construções sociais moldaram homens e mulheres, culminando na objetificação desse feminino, que é construído para o desejo do outro, coisificando o corpo da mulher, o tornando desde sempre um objeto para apreciação de outrem, Zanello (2019) dialoga acerca dos dispositivos femininos e suas repercussões nos contextos socioculturais.

A estudante T. R. se prontificou a conduzir a cena da objetificação do feminino, iniciando as reflexões e como poderíamos inserir essas ações performáticas:

*Me chamo [T.R.], tenho 17 anos, faço teatro já há um tempo. O teatro vem me trazendo muitas experiências, a última apresentação coordenada pela professora Lygia Maia foi InclusAÇÃO, onde ali foram montadas cenas em conjunto, pensando como podemos incluir as pessoas e não as excluir. As cenas propostas foram bem fortes e marcantes, a intenção era justamente tocar as pessoas e levar a reflexão até elas, nada melhor do que sentir na pele o que as pessoas que são tidas como diferentes sentem. Em uma das cenas as pessoas eram colocadas em círculo, vendadas e com óculos, nesse momento trabalhamos a sensação delas, em seguida após desvendados os olhares para cada uma delas era de rejeição, palavras como: "Coitadinhos", "Esquisitos", "Deficientes", "Aleijados", eram cantaroladas em tom de uma procissão. Na última cena eu fui protagonista, ali representei a mulher como objeto, fui empurrada, jogada ao chão e menosprezada por eles, e não é diferente do que muitas mulheres passam nos dias de hoje; ao final gritei a todos por RESPEITO, olhando em seus olhos e me empoderando como mulher. A minha experiência foi marcante; senti quanto a mulher é menosprezada somente por ser mulher, e ao final poder gritar por RESPEITO foi libertador, por mais que tentem calar a voz da mulher, a voz dela ecoa, força, coragem e determinação, a apresentação, como a Professora Lygia Maia fala, foi SUCESSO. (Depoimento por escrito da estudante T.R., integrante do Grupo de Teatro).*

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

A pesquisa *InclusÃO – Provoações Artístico-Pedagógicas* questionou e verificou a problemática inicial: a utilização da Performance por intermédio das ações performativas do Grupo de Teatro contribui como veículo de promoção a inclusão social para a comunidade educativa?

Na pesquisa participante, realizada com o grupo focal dos integrantes do Teatro da Escola, em termos qualitativos me foi possível identificar, através de análises discursivas, relatos orais e debates, que as ações performáticas que culminaram em vinte apresentações na escola estimularam as discussões, reflexões, conscientizações e transformações acerca das exclusões-inclusões sociais, e que esse objetivo foi efetivado.

Para alcançar esse objetivo geral propus: 1 - Analisar por meio de coleta de dados, métodos da investigação bibliográfica, documentos legais, previsões de direitos da Pessoa com Deficiência; pesquisas da Educação e Psicologia, do Teatro e da Performance, as abrangências dos discursos de exclusão e inclusão social; 2 - investigar por meio de pesquisa participante e subsequente análise discursiva, se o processo de ensino-aprendizagem do Grupo de Teatro, por meio de suas performances artístico-pedagógicas, pode ser considerado um eficiente veículo de promoção à inclusão social da comunidade educativa da Escola Estadual Professor Orlando Cavalcanti Gomes, desenvolvendo competências e habilidades que estimulam e consideram o educando como sujeito consciente e transformador da própria realidade; 3 - Investigar por meio da construção artístico-pedagógica, se o Grupo de Teatro Orlando da Escola Estadual Professor Orlando Cavalcanti Gomes, mediante suas ações performáticas, possibilita a reflexão e transformações dos sujeitos ao abordar as exclusões-inclusões sociais. Esses objetivos específicos auxiliaram a pesquisa a aprofundar as temáticas inclusivas e refletir que um ensino inclusivista está distante da realidade da Educação Básica pública, mas que as ações performáticas suscitaram esse olhar aos educandos, que puderam analisar, refletir, e em alguns casos se conscientizar e propor transformações em suas vidas.

Esse suscitar emergente de problemáticas que permeiam a comunidade educativa do bairro do Cristo, em João Pessoa (PB), local repleto de comunidades periféricas tomadas por duas grandes facções criminosas, trouxe à tona que a rotina

dos educandos é permeada de vulnerabilidades sociais, que intensificam as naturalizações das exclusões e dos lugares de fala, que deveriam ser combatidos por toda a sociedade.

As condições básicas de sobrevivência são foco primordial de um grupo que sequer tem acesso ao mínimo que deveria ser ofertado ao cidadão. As comunidades estão tomadas pelo tráfico de drogas, pela violência na educação, por ausência de saneamento básico, má alimentação e precárias condições de higiene. Por um perfil excludente, o debate acerca dos direitos humanos foi posto de maneira lúdica e crítica, o que culminou em processos de conscientização.

A inclusão no espaço escolar é uma ideia ainda utópica, pois o conceito central é não deixar ninguém de lado, construindo um sistema que considere as necessidades de todos os estudantes e que é estruturado em virtude desses.

A Escola Básica pública no Brasil está bem distante da realidade mundial, ou mesmo se comparada ao ensino das instituições particulares. Apesar dos esforços da maioria dos profissionais da educação, o incentivo, o pagamento, as formações ainda são insuficientes para alcançar uma permanência escolar dos educandos e tentar suprir suas demandas e necessidades.

A Escola Estadual Professor Orlando Cavalcanti Gomes passou por uma reforma de dezembro de 2018 a outubro de 2019, com condições insalubres para toda a comunidade escolar. Ainda assim, era necessário que o ano letivo fosse iniciado, e começamos nosso trabalho em meio ao caos.

Apesar de todas as adversidades, os educandos do grupo focal estavam comprometidos e envolvidos com o Grupo de Teatro, que se reunia todas as terças e quintas-feiras após as aulas do turno matutino. Mesmo com o barulho das máquinas, poeira, falta de itens básicos, foi possível discutir, refletir e fruir acerca dos processos exclusivos e inclusivos da sociedade. Os encontros repletos de problemáticas vivenciadas rotineiramente contribuíram para a continuidade das ações da pesquisa.

Enquanto educadora-pesquisadora foi instigante metodologicamente discutir conceitos, autores, pesquisadores, artistas que propusessem o aprofundamento das temáticas abordadas em diálogo com os partícipes do projeto.

*InclusÃO* não propunha solucionar a problemática acerca do ensino inclusivo, mas provocar, através das ações artístico-pedagógicas, o protagonismo e empoderamento juvenis, ao versar sobre inclusão com os sujeitos diretamente

ligados à educação, os educandos, e através do engajamento coletivo promover processos inclusivos.

Estar na Educação Básica pública, lecionando no ensino regular para 40 turmas com todas as suas especificidades, além de organizar um Grupo de Teatro não é tarefa tão simples. Enquanto artista-docente-deficiente, 2019 foi um ano de algumas complicações de saúde devido a minha deficiência. Problemas circulatórios são comuns em alguns casos de pé torto. E apesar dos impasses, o Grupo de Teatro continuou seu trabalho artístico-pedagógico, inclusive relacionando os impeditivos da minha condição enquanto docente-deficiente às políticas públicas que deveriam sanar alguns obstáculos sociais.

Os desdobramentos das ações performáticas da pesquisa obtiveram o alcance esperado e resultaram em convites de apresentações para alguns projetos da Secretaria de Estado de Educação da Paraíba, bem como para a apresentação da X Jornada em Artes Cênicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na qual os integrantes do Grupo conheceram as instalações físicas da Universidade Federal, e foram protagonistas das ações da performance do Grupo *InclusAÇÃO*. O reconhecimento pelo trabalho desenvolvido foi verbalizado por docentes da própria Universidade, docentes de Universidades parceiras, além de graduandos e outros educandos de Grupos de Escolas Públicas que também realizaram as apresentações na Jornada.



permeada por contextos de vulnerabilidades e ausências: dificuldades de acesso à internet, desemprego dos familiares, ausência de apoio aos sistemas de saúde, falta de alimentações no ambiente familiar, entre outros.

Esse encadeamento de fatos só reafirma os abismos sociais e a necessidade urgente de novas políticas públicas para a Educação. Apesar desses empecilhos, desde abril, retomamos os nossos encontros do Grupo de Teatro de forma online, e estamos descobrindo em conjunto novas perspectivas do fazer artístico, com o intermédio das ferramentas digitais. O Grupo está em processo de criação de um curta-metragem acerca do músico paraibano Mestre Sivuca.

Enquanto educadora estou testando novas metodologias para alcançar a maioria dos educandos, para que esse período seja minimizado, diante de tantas incógnitas, como afirma Freire (2003, p. 11):

Uma das tarefas do educador ou da educadora progressista, através da análise política séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e, quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa luta é suicida, é um corpo a corpo puramente vingativo. O que há, porém, de castigo, de pena, de correção, de punição na luta que fazemos movidos pela esperança, pelo fundamento ético-histórico de seu acerto, faz parte da natureza pedagógica do processo político de que a luta é expressão.

Na Educação é necessário o exercício da politicidade, pois todo ato pedagógico consiste em um ato político. O ensino da Arte promove uma necessária fluidez, ao indagar as problemáticas sociais, permitindo denúncias e intervenções mediante a práxis pedagógica. Ao propor a interlocução com ações transformadoras, caracterizadas pela mediação e conscientização das leituras de mundo de cada sujeito da comunidade educativa, os educandos podem ser instigados a participar mais ativamente de suas comunidade.

*InclusÃO - Provocações Artístico-Pedagógicas* traz à tona mais indagações do que respostas pré-concebidas, compreendendo que todos os partícipes do processo pedagógico são personas em constantes processos sociais, históricos, políticos, entendendo que a sociedade é construída por intermédio das produções históricas da humanidade que se consolidam através do trabalho, que está interligado com os conceitos de cultura, pensamentos, ideias, modos de ser e viver, interpretar, significar e ressignificar. De fato, como somos construídos enquanto sujeitos históricos, podemos nos definir provisórios e contraditórios, ao construir e reconstruir os processos educativos inclusivos!

## REFERÊNCIAS

---

- BAQUERO, Ricardo. **Vygotski e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouante. Prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012 (Obras Escolhidas v.1).
- BIAZETTO, Rita de Fátima Carvalho. **As contribuições de Vygotsky para a Educação Especial na área da deficiência visual**. Maringá (PR): Secretaria de Estado da Educação, dez. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/310-4.pdf?PHPSESSID=2009043009271573>. Acesso em: 19 fev. 2019.
- BLANK, Guillermo. Vygotsky: o homem e sua causa. *In*: MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.
- BOAL, Augusto. **Jogos para Atores e Não Atores**. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- BOAL, Augusto. **Murro em ponta de faca**. São Paulo: Hucitec, 1978.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e Outras Poética Políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- BOCK, Ana Maria M. **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2002.
- BOCK, Ana Maria M. **Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. *In*: BOCK, Ana Maria M; GONÇALVES, Ana Maria M; FURTADO, Odair (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva crítica em psicologia**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2002.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Tremores: Escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL. Decreto nº. 3298 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1999, Seção 1, p. 10.
- BRASIL. Decreto nº. 6949 de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009, Seção 1, p. 3.

BRASIL. Lei Darcy Ribeiro. LDB Nacional: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 23 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015. Lei do Feminicídio. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 10 mar. 2015. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13104-9-marco-2015-780225-publicacaooriginal-146279-pl.html>. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Ação Social. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: MAS/CORDE, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Versão aprovada pelo CNE, nov. 2017. Brasília: MEC; CNE, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2019.

BRETON, D. L. **A sociologia do corpo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CANNABRAVA FILHO, Paulo. Augusto Boal: o subversivo maravilhoso. **Outras Palavras**, São Paulo, 08 set. 2014. Disponível em: <https://outraspalavras.net/poeticas/augusto-boal-o-subversivo-maravilhoso/>. Acesso em: 29 ago. 2019.

CIOTTI, Naira. **O professor performer**. Natal: Editora UFRN, 2014.

DAMKE, Ilda Righi. **O processo de conhecimento na pedagogia da libertação: as ideias de Freire, Fiori e Dussel**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FONTANA, Roseli. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 9. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GLUSBERG, Jorge. **A Arte da Performance**. 2. ed. Tradução Renato Cohen. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- GOLDBERG, RoseLee. **A Arte da Performance: do Futurismo ao Presente**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- GUARNIERI, Gianfrancesco. Murro em ponta de faca: um grito de socorro, de amor e de alerta (prefácio). *In*: BOAL, Augusto. **Murro em ponta de faca**. São Paulo: Hucitec, 1978. p. VII-IX.
- KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2004.
- LIGIÉRO, Zeca. **Performance e Antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro: Mauad, 2013.
- LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013 (Coleção Temas em Educação).
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.
- MARQUES, Mario Osório. **Aprendizagem: na mediação social do aprendizado e da docência**. Ijuí: Editora Unijuí, 1995.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução. Luís Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Epu, 1974.
- MORENO, Jacob Levy. **Fundamentos do Psicodrama**. São Paulo: Summus, 2014.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. *In*: AQUINO, J. G. (Org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.
- PALANGANA, Isilda C. A. A função da linguagem na formação das consciências. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 35, p. 15-28, 1995.
- PAVIS, Patrice. **Dicionário da Performance e do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: Uma perspectiva histórico-cultural da Educação. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.
- RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Teatro inclusivo. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano VIII, n. 40, set./out. 2004.
- SCHECHNER, Richard. **Performance Studies**: An Introduction. Abingdon: Routledge, 2002.
- SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**. 2. ed. Tradução Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- TORRES, Carlos Alberto. De Pedagogia do Oprimido à luta contínua: a pedagogia política de Freire. *In*: MCLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir (Orgs.). **Freire**: Poder, desejo e memórias de libertação. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- TURNER, Victor. **Dramas, Campos e Metáforas**. Rio de Janeiro: EDUFF, 1974.
- VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas de Vygotski**. V: Fundamentos de defectología. Madrid: Antonio Machado Libros, 1997 (Machado Nuevo Aprendizaje nº. 2). Edição do Kindle.
- WOLF, Naomi. **O mito da beleza**: Como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- ZANELLO, Valeska. **Saúde Mental, Gêneros e Dispositivos**. Cultura e Processo de subjetivação. Curitiba: Appris, 2019.

# APÊNDICE

## **APÊNDICE A - ROTEIRO INCLUSÃO**

### **ROTEIRO InclusÃO**

#### **CENA 01 - MARCHA**

Performers congelados simulando bonecos condicionados pelo sistema.

Entoam o refrão da música Adorável Chip Novo:

Pense, fale, compre, beba,

Leia, vote, não se esqueça.

Use, seja, ouça, diga,

Tenha, more, gaste e viva.

Pense, fale, compre, beba,

Leia, vote, não se esqueça,

Use, seja, ouça, diga.

(Nos arredores do espaço cênico estão dispostos óculos com lentes embaçadas e vendas.)

Repetem comandos ativos para o público:

- SENTE!
- PEGUE O ÓCULOS!
- PEGUE AS VENDAS!
- COLOQUE OS ÓCULOS!
- COLOQUE A VENDA!

(Performers auxiliam público vendado a sentar no centro do espaço cênico.)

#### **CENA 02 - PRIVAÇÃO DOS SENTIDOS**

Performers pegam uma malha ao som de Barbatuques. A malha toca o público provocando e aguçando os sentidos.

Ao fim da música, os performers retiram as vendas e óculos do público.

Performers iniciam uma grande gargalhada seguida de silêncio.

#### **CENA 03 - RIDICULARIZAÇÃO DO SOM**

Após o silêncio, os performers, dispostos em um círculo com o público no centro, iniciam uma apresentação pessoal: emitindo apenas o som das vogais.

A gargalhada vai gradativamente aumentando e em seguida há um corte abrupto do som.

Silêncio

### **CENA 04 - PROCISSÃO EXCLUÍDOS SOCIALMENTE**

Ao som da marcha fúnebre, performers caminham em direção às velas. Pegam-nas, e entoam um coro gregoriano.

Iniciam a procissão dos excluídos cantando palavras que reforçam preconceitos:

- DEFICIENTE, DEFICIENTE, DEFICIEEEEEENTE!

(Após o canto do deficiente, seguem em procissão fixando os post-its com os escritos no público.)

- COITADINHOS, COITADINHOS, COITADIIIIINHOS!

- ALEIJADO, ALEIJADO, ALEIJAAADO!

- PRETO, PRETO, PREEEEETO!

### **CENA 05 - CORPOS PRETOS**

Após o canto do preto, um dos performers fixa na própria testa o post-it escrito: PRETO, olhando fixamente para a plateia.

Simultaneamente os demais performers direcionam o olhar para o performers com o post-it na testa.

O refrão da música *A carne mais barata* é transmitido pelo sistema de som:

A carne mais barata do mercado é a carne negra.  
 A carne mais barata do mercado é a carne negra.  
 A carne mais barata do mercado é a carne negra.  
 A carne mais barata do mercado é a carne negra.  
 A carne mais barata do mercado é a carne negra.

Inicia-se uma agressão ao performer negro, que é espancado e posto no chão.

Silêncio.

### **CENA 06 - OBJETIFICAÇÃO DO FEMININO**

Após o silêncio, a canção *Respeita* é reproduzida:

Você que pensa que pode dizer o que quiser

Respeita, aí!

Eu sou mulher.

Quando a palavra desacata, mata, dói

Fala toda errada que nada constrói

Constrangimento, em detrimento de todo discernimento quando ela diz não

Mas eu tô vendo, eu tô sabendo, eu tô sacando o movimento

É covardia no momento quando ele levanta a mão

Ela vai  
Ela vem  
Meu corpo, minha lei  
Tô por aí, mas não tô a toa  
Respeita, respeita, respeita as mina, porra!  
Diversão é um conceito diferente  
Onde todas as partes envolvidas consentem  
O silêncio é um grito de socorro escondido  
Pela alma, pelo corpo, pelo o que nunca foi dito  
Ninguém viu, ninguém vê, ninguém quer saber  
A dor é sua, a culpa não é sua  
Mas ninguém vai te dizer  
E o cinismo obtuso daquele cara confuso  
Mas eu vou esclarecer  
A bússola vai  
Ela vem  
Meu corpo, minha lei  
Tô por aí, mas não tô a toa  
Respeita, respeita, respeita as mina, porra!”

O olhar é direcionado a uma performer. Agredida, humilhada, objetificada pelo seu feminino.

Corredor polonês é formado para agressão à *Mulher*.

Ela se desvencilha e simultaneamente ao fim da música, grita:

- RESPEITA, RESPEITA, RESPEITA AS MINA, PORRAAA!

## APÊNDICE B – Registros Fotográficos das Apresentações

**Foto A1: Silêncios**



Fonte: Foto da educanda M.E.  
(EEEM Professor Orlando Cavalcanti Gomes, 2019).

**Foto A2: Grito dos excluídos**



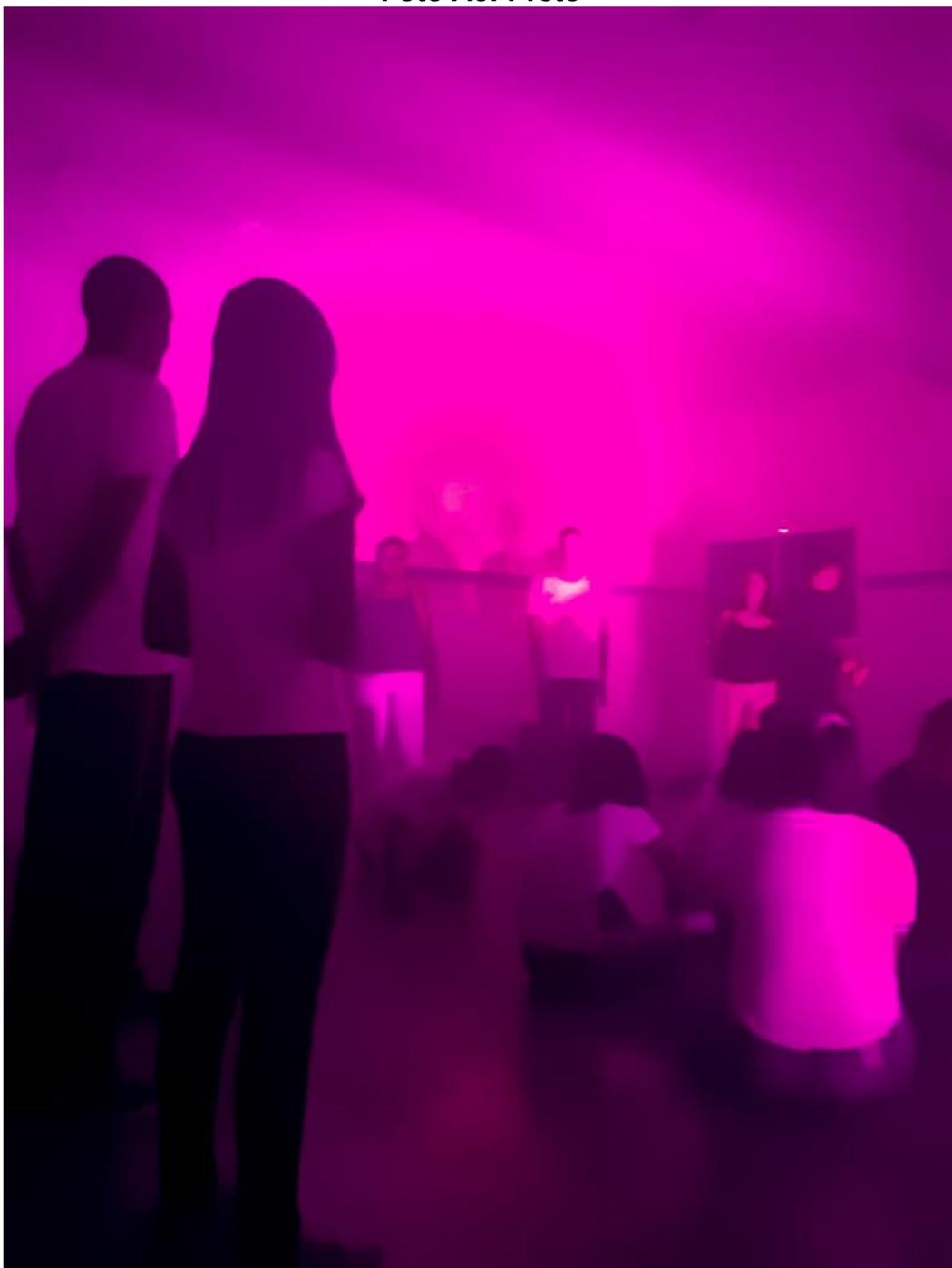
Fonte: Foto da educanda M.E.  
(UFPB, 2019).

**Foto A3: Procissão**

Fonte: Foto da educanda M.E.  
(EEEM Professor Orlando Cavalcanti Gomes, 2019).

**Foto A4: Penso e falo?!?**

Fonte: Foto da educanda M.E.  
(EEEM Professor Orlando Cavalcanti Gomes, 2019).

**Foto A5: Preto**

Fonte: Foto da educanda M.E.  
(EEEM Professor Orlando Cavalcanti Gomes, 2019).

**Foto A6: Você escolhe seu corpo?!?**



Fonte: Foto da educanda M.E.  
(EEEM Professor Orlando Cavalcanti Gomes, 2019).

**Foto A7: Riso e desconhecido**



Fonte: Foto da educanda M.E.  
(EEEM Professor Orlando Cavalcanti Gomes, 2019).

**Foto A8: Você vê?!?**



Fonte: Foto da educanda M.E.  
(UFPB, 2019).

**Foto A9: Cegando sujeitos**



Fonte: Foto da educanda M.E.  
(EEEM Professor Orlando Cavalcanti Gomes, 2019).

**Foto A10: Exclusão, Por quê?**



Fonte: Foto da educanda M.E.  
(UFPB, 2019).

# ANEXO

## ANEXO A – Reportagem sobre o Projeto

Reportagem sobre a Performance Pandeiros do Orlando – Setembro, 2019

**Paraíba**  
Relatores: Rogério Araújo | Editor: Uziel Gonçalves

João Pessoa, Paraíba - TERÇA-FEIRA, 10 de setembro de 2019 | **A UNIÃO 7**

# Projeto leva vida e obra de Jackson do Pandeiro às escolas

Escola Estadual Gonçalves Dias recebeu o projeto pedagógico que trata de um dos ícones da cultura paraibana

**Iluska Cavalcante**  
iluskacavalcante@jornalunião.com.br

O projeto pedagógico sobre o centenário de Jackson do Pandeiro, realizado pelo Governo do Estado, apresentou a história e a cultura musical do cantor a alunos da Rede Estadual de ensino. Foi o caso da Escola Estadual Gonçalves Dias, localizada no bairro do Cristo, que realizou ontem o projeto. Após aulas voltadas para a história do cantor que marcou a música no Brasil e no mundo, além de uma viagem para visitar o memorial Jackson do Pandeiro, em Alagoa Grande, seus alunos puderam assistir durante o evento, a uma apresentação cultural contando a história do cantor.

O professor de história, artes e educação sócio-emocional, Alexandre Lucena, foi o responsável por apresentar Jackson do Pandeiro aos alunos da escola. Ele explicou que o projeto começou na sala de aula, através dos ensinamentos sobre a vida e a arte de Jackson, e se estendeu para fora dela, através de uma viagem para Alagoa Grande, onde os alunos conheceram o memorial de Jackson. Além de saber mais sobre a cultura local, Alexandre explicou que o tema também será muito importante para o futuro dos alunos. "Apesar de eles ainda estarem no Ensino Fundamental, é um tema que

pode cair no Enem, por isso é muito bom eles aprenderem e conhecerem, porque muitos nem sabiam quem era Jackson do Pandeiro", disse.

É o caso da aluna do 9º ano, Francieleide Silva Marques, de 17 anos. Ela lembrou que sequer sabia quem era Jackson antes das aulas do professor, e admite a importância de conhecer a cultura do passado. "Foi diferente, porque a gente é jovem e não liga muito pras pessoas do passado. Mas foi muito bom conhecer a história dele. Como o professor já me falou, ele teve a iniciativa de começar a cultura da música na Paraíba, é o rei do ritmo."

A peça teatral, apresentada durante o evento, contou a trajetória do cantor através da música, dança e teatro, foi realizada pelos estudantes da Escola Estadual Orlando Cavalcanti, também localizada no Cristo. A professora de artes, Lígia Maia, contou que o trabalho com os alunos começou com o festival de Arte em Cena. "A gente decidiu montar para o Arte em Cena. Trabalhamos justamente o contexto histórico do Jackson do Pandeiro, o entendimento dele, das músicas dele, da repercussão do patrimônio material e imaterial dele. Muitos não conheciam porque em alguns momentos essa cultura mais popular vai se perdendo com o tempo. Então foi um resgate mesmo", explicou.

Aulas, vivência em teatro, visita ao Memorial do Rei do Ritmo estavam na programação que levou alunos a conhecerem mais sobre a arte da Paraíba

**Estudantes se entusiasmaram com o tema**

Wellison Furtado, de 17 anos, é um dos alunos que participou da peça. Ele comentou que teve uma resistência com o tema, no início, mas logo depois começou a ter curiosidade de conhecer cada vez mais sobre a vida de Jackson do Pandeiro. "No começo a gente não tinha muito entrosamento. A gente achava que era um tema sem

graça, mas quando a gente foi se envolvendo e conhecendo a gente gostou muito e ficou muito viciado pelo tema. No começo pensei que seria um tema chato e que deveria ser um tema livre, mas depois a gente se envolveu."

Para o aluno Victor Mateus Coelho, de 16 anos, que também é um dos integrantes da peça,

o teatro o ajudou a ter mais motivação na escola. "Eu não conhecia a história de quem era Jackson do Pandeiro porque eu não era um aluno muito envolvido. Mas com o teatro, comecei a me envolver, comecei a conhecer. Com a ajuda da professora a gente começou a conhecer o teatro e as músicas, e tudo que ele fazia."

Fonte: Jornal A União, set. 2019.