

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARCELA HARANO



1290003461



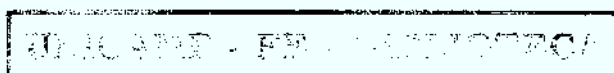
FE

[CC/UNICAMP H212]

840083000

**JOGOS DRAMÁTICOS: A INCLUSÃO E AS
DIFERENÇAS**

CAMPINAS
2007



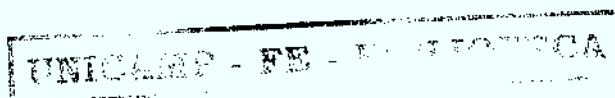
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARCELA HARANO

JOGOS DRAMÁTICOS: A INCLUSÃO E AS DIFERENÇAS

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado à Faculdade de Educação da
UNICAMP, para a obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia, sob a orientação do
Profº. Drº. Valério José Arantes.

CAMPINAS
2007



UNIDADE.....	FE
Nº CHAMADA:	TCC/UNICAMP
	H212j
	3462
	129/08
	X
PREÇO:	11,00
DATA:	01.03.08
	425699

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

H212j Harano, Marcela.
Jogos dramáticos : a inclusão e as diferenças / Marcela Harano. --
Campinas, SP : [s.n.], 2007.

Orientador : Valério José Arantes.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -- Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Jogos. 2. Psicodrama. 3. Inclusão. 4. Diferenças. I. Arantes, Valério
José. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
III. Título.

07-683/BFE

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha mãe, uma mulher de muita força, sabedoria, bondade e sensatez; à minha irmã, que me ensinou a vê-la com seus olhos e a descobrir quem sou e à Maria, por nos ter dedicado alguns anos de sua vida através de seu auxílio e apoio em momentos difíceis.

Agradecimentos

Aos meus pais, pela estrutura proporcionada para que eu conquistasse tudo o que conquistei.

Às minhas irmãs, pela cumplicidade, companhia e diversão.

À Maria, pelo carinho, atenção e apoio dado à minha mãe e à minha irmã.

A minha tia Magali, que tanto incentivou meu estudo sobre Jogos Dramáticos.

Aos meus amigos, que mesmo distantes, estiveram sempre ao meu lado.

Às minhas amigas da faculdade, com as quais construí laços difíceis de serem desfeitos.

Ao meu orientador Professor Doutor Valério José Arantes pela orientação, atenção e paciência.

À Professora Doutora Rosely Palermo Brenelli pela co-orientação.

À direção da EMEF Doutor Lourenço Bellócchio e às crianças que participaram dos Jogos Dramáticos.

Resumo

Diante do tão polêmico tema da Inclusão, as leis resultantes de debates, discussões e artigos não têm dado conta das inúmeras relações humanas existentes em uma sala de aula de uma escola aberta às diferenças e são responsáveis pelos processos de exclusão que afetam as crianças por eles envolvidas.

Ou seja, na prática, as leis não garantem que os considerados estranhos ou esquisitos ou mesmo que as outras crianças sejam envolvidas pelo processo de inclusão, pois elas também não garantem que na escola ocorra uma aprendizagem que ultrapasse a aprendizagem da posição na escala social, da etnia, do gênero, e das “anormalidades”; uma aprendizagem do que é ser diferente, do que é acolhê-lo e do que é sensibilizar-se para ele, por ele e com ele; uma aprendizagem que libere a espontaneidade tão essencial para a descoberta de novas formas de atuação através do encontro do indivíduo consigo mesmo, com os outros e com a própria vida.

Diante disso, este estudo, visando a criação de vínculos e o estabelecimento de novas relações, pretende favorecer o encontro da criança consigo mesma e com o outro, e analisar os processos de inclusão e de exclusão durante a realização de Jogos Dramáticos e Testes Sociométricos, fundamentados no Psicodrama, dentro de uma escola aberta às diferenças.

Sumário

1. Introdução.....	02
2. Fundamentação Teórica.....	04
2.1. O Jogo.....	04
2.2. O Jogo Dramático.....	08
2.3. A Inclusão e as Diferenças.....	14
3. Aspectos Metodológicos.....	18
3.1. Problema.....	19
3.2. Justificativa.....	20
3.3. Objetivos.....	21
3.3.1. Objetivo Geral.....	21
3.3.2. Objetivos Específicos.....	21
3.4. Amostra.....	22
3.4.1. A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Doutor Lourenço Bellóccchio.....	23
3.4.2. O Espaço Físico da Escola.....	24
3.4.3. O Espaço Físico da Sala de Aula do 3º Ano.....	26
3.4.4. Impressões sobre o Espaço Físico da Escola e da Sala de Aula do 3º Ano.....	27
3.4.5. Situação Administrativa e Pedagógica da Escola.....	28
3.5. Procedimentos.....	29
3.6. Jogos Dramáticos.....	30
3.7. Coleta de Dados.....	34
3.7.1. Apresentação do Diário de Campo.....	34

4. Análise dos Dados.....	57
5. Considerações Finais.....	63
6. Referências Bibliográficas.....	65
7. Anexos.....	69
7.1. Tratados e declarações mundiais em defesa da Inclusão.....	69
7.2. Personalizado.....	70
7.3. O prédio oficial da EMEF Dr. Lourenço Bellocchio.....	71
7.3.1. Impressões sobre o espaço físico da escola e da Sala de Aula do 3º ano.....	73

1. Introdução

A discussão sobre o tão polêmico tema da Inclusão¹ esbarra, antes, na discussão sobre a diferença, a qual é considerada, por alguns, sinônima de diversidade. Mas se a diferença é sinônima de diversidade e a mídia proclama a alegria do Brasil diverso, por que ela é institucionalizada pelo Estado à inclusão e à tolerância? É essa institucionalização que tem esvaziado o discurso sobre a diferença ou o contrário? A diferença deve ser inclusa e tolerada somente? O que é incluir? E o que é incluir a diferença institucionalmente? O que é tolerar? E o que é tolerar a diferença institucionalmente? O que é ser diferente? O que é diversidade? Diferença é o mesmo que diversidade?

Por que a inclusão que temos nas escolas não serve? O que precisa ser feito para que a diferença seja inclusa? A diferença não pretende ser inclusa ou tolerada porque o que está aí não serve ou o que está aí não serve porque a diferença não pretende ser somente inclusa ou tolerada?

Durante os quatro anos de faculdade essas questões ganharam “corpo”. O acesso a textos, a debates, a seminários e a congressos sobre o tema contribuiu para o enriquecimento do ato de argumentar e de questionar.

Outro fato que contribuiu para o questionamento sobre a diferença, sobre a inclusão e sobre a escolha desse tema foi o teatro. A ação coletiva era resultado do clima gerado pelo jogo dramático, um de seus exercícios fundamentais que serviam, tanto para a criação de vínculos entre os membros de um grupo quanto para a compreensão do ato de atuar.

Mas no trabalho com a diferença, será que a linguagem teatral seria a ideal? E ela poderia ser usada de forma segura? Surgiu a idéia, então, de optar pelo uso do Jogo Dramático fundamentado no Psicodrama, sobre o qual existia um prévio conhecimento.

¹ Vide Anexo 7.2. Personalizado.

O Jogo Dramático, como uma forma de teatro-aqui-agora (teatro ativo), de intervenção, espontaneidade e revelação, se mostra aos seus participantes como uma arte de integração, capaz de oferecer prazer mais forte do que qualquer outro meio de comunicação artística, mas será capaz de fazer com que seus participantes não rejeitem em si tudo o que os diferencia, passando a não se silenciar sobre si mesmos?

O sentimento de prazer proporcionado pela arte de “encarnar” com seu corpo imagens móveis para transformar-se num outro para ampliar seu universo de comunicação poderá fazer com que essa ultrapassagem de si mesmo contribua para a compreensão do que é ser diferente, do que é acolhê-lo e do que é sensibilizar-se para ele, por ele e com ele, tão essencial para um processo de inclusão escolar?

O momento de “encarnação” é o momento em que o indivíduo ultrapassa a si mesmo para criar a circunstância e a personalidade de um outro que independe de sua vontade, interesse e características pessoais, físicas, éticas, intelectuais, econômicas e políticas.

Mas será que no trabalho com a questão da diferença, esse momento de “encarnação” poderá fazer com que essa ultrapassagem de si mesmo contribua para a compreensão do que é ser diferente, do que é acolhê-lo e do que é sensibilizar-se para ele, por ele e com ele, tão essencial para um processo de inclusão escolar?

2. Fundamentação Teórica

O presente trabalho irá utilizar-se dos Jogos Dramáticos numa tentativa de propor um novo caminho para a inclusão, e terá sua fundamentação teórica nos Jogos Dramáticos e nas questões: Inclusão e Diferenças.

2.1. O Jogo²

O conceito de Jogo deve, segundo Huizinga (1971:10), permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento e visto que existem relações entre o Jogo e a cultura faz-se importante fazer referência a todas as formas possíveis de Jogo.

O Jogo, como atividade voluntária (sujeito a ordens deixa de ser jogo, podendo no, máximo, ser uma imitação forçada), nos permite chegar à sua primeira característica fundamental, o fato de ser livre: a criança brinca porque gosta de brincar e aí está sua liberdade, pois pode adiar ou suspendê-lo em qualquer momento.

A segunda característica, o Jogo não é vida “corrente” e nem vida “real”, nos indica que se trata do contrário: a vida “real” que se transporta para o “faz de conta”. Mas Huizinga adverte:

“Nunca há contraste bem nítido entre ele e a seriedade, sendo a inferioridade do jogo sempre reduzida pela superioridade de sua seriedade. Ele se torna seriedade e a seriedade, jogo” (Idem: 1971:11).

² O conceito de Jogo será considerado segundo Huizinga (1971).

Com relação às características formais do Jogo, os observadores apontam um caráter desinteressado, pois ele, o Jogo, se situa fora do mecanismo de satisfação imediata das necessidades e dos desejos, interrompendo-o.

“Ele se insinua como atividade temporária, que tem uma finalidade autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização” (Ibid:1971:12).

Apesar de ser necessário, de ser culturalmente útil e de se tornar cultura (porque integra a vida, complementando-a por possuir uma significação, valor expressivo, associações espirituais e sociais e uma função social) distingue-se da vida comum, pois ocupa lugar e tempo distintivos. Temos a terceira característica: o isolamento e a limitação.

“O jogo inicia-se e, em determinado momento, ‘acabou’. Joga-se até que se chegue a um certo fim” (Ibid: 1971:12).

A fixação como fenômeno cultural é outra característica do Jogo e está ligada à sua limitação no tempo.

“Mesmo depois de o jogo ter chegado ao fim, ele permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser preservado pela memória. É transmitido, torna-se tradição (...) Pode ser repetido a qualquer momento” (Ibid: 1971:12-13).

A limitação no espaço é mais flagrante do que a limitação no tempo (Ibid:1971:13), afinal, todo Jogo acontece e existe num delimitado campo, de maneira imaginária ou material, deliberada ou espontaneamente. Todos os lugares são “mundos temporários dentro do mundo habitual, dedicados à prática de uma atividade especial”.

Dentro do domínio do Jogo há uma ordem específica e absoluta: ele cria ordem e é ordem.

“Introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta: a menor desobediência a esta “estraga o jogo, privando-o de seu caráter próprio e de todo e qualquer valor” (Ibid: 1971: 13).

Há no Jogo uma tendência a ser belo; as palavras que empregamos para designar seus elementos pertencem, quase todos ao domínio da estética. Por isso, o Jogo nos fascina tanto, está repleto de ritmo e harmonia, duas qualidades mais nobres que vemos nas coisas.

O elemento de tensão, pertencente à estética, desempenha no Jogo um papel extremamente importante, pois significa acaso, incerteza.

“(...) o elemento de tensão lhe confere um certo valor ético, na medida em que são postas à prova as qualidades do jogador” (Ibid: 1971: 14).

Outro elemento importante: as regras. São elas que determinam aquilo que vale dentro do mundo temporário por ele circunscrito. O jogador que desrespeita / ignora as regras é um “desmancha-prazeres” porque destrói o mundo mágico.

Às vezes, os desmancha-prazeres organizam uma nova comunidade com regras próprias. As comunidades de jogadores geralmente tendem a tornarem-se permanentes, mesmo depois de Jogo ter acabado. O ar de mistério, no qual o Jogo está envolvido, ilustra seu caráter excepcional e especial. Dentro deles as leis e costumes da vida cotidiana não valem.

Mas resumamos as características formais do Jogo: atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o

jogador intensa e totalmente. É uma atividade desligada de interesse material e, portanto, não se pode obter lucro, praticada em limites espaciais e temporais próprios, segundo uma ordem e regras.

Sua função pode ser definida por dois aspectos nele encontrados: uma luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa. Estas funções podem confundir-se: o jogo pode representar uma luta ou se torna uma luta para melhor representação.

Representar é o mesmo que mostrar, exhibir. Nas crianças, as exibições representam um alto grau de imaginação.

“A criança fica literalmente ‘transportada’ de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa sem, contudo, perder inteiramente o sentido da ‘realidade habitual’. Mais do que uma realidade falsa, sua representação é a realização de uma aparência: é imaginação, no sentido original do termo” (Ibid: 1971: 17).

Nas representações sagradas das civilizações primitivas um elemento espiritual diferente está ‘em jogo’. A representação sagrada é uma representação mística, onde algo de invisível e infalível adquire uma forma bela, real e sagrada. Ainda assim, as características formais do jogo são conservadas.

O ritual é uma ação e a matéria dessa ação é um drama, uma ação representada em palco. A noção de Jogo associa-se naturalmente à de sagrado. E o Jogo sagrado, indispensável ao bem-estar da comunidade e um germe de intuição cósmica e de desenvolvimento social, não deixa de ser um jogo que se processa fora e acima das necessidades cotidianas.

2.2. O Jogo Dramático

Criado em 1921, por Jacob Levy Moreno³ com a fundação do Teatro Vienense da Espontaneidade, o Psicodrama (ou Teatro de Catarse) tem a espontaneidade e a criatividade como objetivos básicos e, segundo Gonçalves (1988), assenta-se sobre o tripé que permite a ação psicodramática:

- 1) *Contextos*: Encadeamento de vivências privadas e coletivas, de sujeitos que se inter-relacionam em determinado tempo e espaço.
 - *Social*: constituído pela realidade social, onde as características antropológicas, culturais, econômicas e políticas;
 - *Grupal*: local onde se propõe e se delineia o trabalho dramatizado;
 - *Dramático*: nele tudo ocorre no “como se fosse” do imaginário e da fantasia.
- 2) *Instrumentos*: meio empregado na execução das técnicas psicodramáticas.
 - *Palco / cenário*: espaço multidimensional e móvel onde ocorre a ação dramática;
 - *Protagonista*: sujeito que emerge para ação dramática, simbolizando os sentimentos comuns que permeiam o grupo;
 - *Diretor*: é, ao mesmo tempo, diretor da cena; terapeuta do protagonista e do grupo, e analista social (tentando apreender o que o protagonista compreendeu da situação vivida);
 - *Ego-auxiliar*: é o terapeuta que interage em cena com o protagonista e
 - *Público*: é o conjunto dos demais participantes da sessão psicodramática.

3) Etapas:

- *Aquecimento*: momento em que se dá a escolha do protagonista e a preparação para a dramatização;
- *Dramatização*: etapa na qual se dá a ação dramática propriamente dita;
- *Compartilhamento*: cada elemento do grupo pode expressar o que o tocou e o emocionou na dramatização, os sentimentos nele despertados e outros comentários;
- *Comentários complementares*: diretores e egos auxiliares tecem comentários sem a presença do grupo.

Por propor um espaço cênico flexível que favorece o desenvolvimento pessoal, a integração do grupo e a dramatização em grupo – que envolve até as pessoas que não estão participando ativamente – o Psicodrama moreniano permite uma vivência com o objetivo de proporcionar ao indivíduo uma série de experiências que lhe possibilitam ampliar sua produção total de vida (Santos: 2004: 27).

O Psicodrama é o *“teatro do homem liberado, fora de si, fora de seus eixos, no meio de um auditório de pessoas também fora de si, participando juntas do fato de que uma delas sai de si para reviver sua vida e reencontrá-la no palco”* (Schützenberger: 1970: 35).

Através dos anos várias formas de aplicação foram desenvolvidas: Psicodrama Terapêutico, Psicodrama Educacional, Role-Playing, Sociodrama, entre outras. Nos centraremos no Psicodrama Educacional.

Maria Alicia Romaña foi pioneira do Psicodrama Pedagógico na América Latina, formando psicodramatistas brasileiros. Para Romaña (1987: 26), as técnicas psicodramáticas

³ Médico e revolucionário devido às suas propostas criativas para o teatro e para a psicoterapia. No Brasil, suas idéias ganharam o interesse de educadores, sociólogos, psicólogos e psiquiatras.

promovem o desenvolvimento de aspectos da vida, garante a aquisição de conhecimento, instiga o aluno a participar e a utilizar seu corpo, o que permite ao professor conduzir o grupo como unidade.

Segundo Santos (2004), o Psicodrama Pedagógico diferencia-se do Psicodrama Terapêutico, pois não se aprofunda em problemas pessoais e não pretende lidar com o passado e as mágoas de cada participante. O educador, portanto, deve prestar atenção para saber respeitar os limites dos participantes.

O Psicodrama, como resultado de uma combinação de trabalho em grupo num clima de jogo e liberdade, alcança uma maior expressão quando articulado no plano dramático ou teatral (Romaña: 1987: 13-14), utilizando-se do Jogo Dramático para estimular a capacidade de criação e de expressão nos indivíduos inseridos nesse grupo.

O Jogo Dramático, como uma forma de teatro-aqui-agora (teatro ativo), de intervenção, espontaneidade e revelação, se mostra aos seus participantes como uma arte de integração, capaz de oferecer prazer mais forte do que qualquer outro meio de comunicação artística.

O sentimento de prazer nessa arte de integração ocorre porque na expressão dramática a pessoa “encarna” com seu corpo imagens móveis, utilizando-o como instrumento artístico tridimensional para transformar-se num outro, ampliando seu universo de comunicação, capacidade de expressão e criatividade (Lopes: 1989: 62).

Esse momento de “encarnação”, chamado de metamorfose (Idem: 1989), é o momento em que o indivíduo ultrapassa a si mesmo para criar a circunstância e a personalidade de um outro que independe de sua vontade, interesse e características pessoais, físicas, éticas, morais, econômicas e políticas.

Por criar um clima favorável ao desenvolvimento da imaginação criativa o Jogo Dramático possibilita a construção das personalidades de forma espontânea, livre de pressões sociais e estereótipos que limitam o processo de desenvolvimento (Santos, 2004).

Segundo Lopes (1989: 24-25), o Jogo Dramático, é um exercício poético coletivo de liberdade, com uma manifestação totalmente espontânea da potencialidade de comunicação que temos, pode ser considerado como uma forma de intervenção social, contribuindo para a libertação dos tiranizados, oprimidos e esquecidos.

O Jogo Dramático com fundamentação no Psicodrama considera os contextos social, grupal e dramático; os cinco instrumentos: diretor, ego-auxiliar, palco / cenário, protagonista, auditório; e as quatro etapas: aquecimento, dramatização, comentários e comentários complementares.

Segundo Monteiro (1979) o Jogo, no Psicodrama, se insere como uma atividade que permite ao indivíduo expressar-se de maneira livre as criações de seu mundo interno, realizando-as como representação de papéis, pela produção mental de uma fantasia ou por uma determinada atividade corporal.

Ainda segundo a autora, o Jogo no Psicodrama surge da necessidade de uma terapia em um baixo nível de tensão, onde o indivíduo não trabalha diretamente o seu conflito, pois, pelo fato de estar simplesmente jogando, a sua atuação espontânea e criativa lhe proporciona a possibilidade de substituir respostas prontas e estereotipadas por respostas livres e diferentes de uma conserva cultural, fortalecidas no decorrer do tempo pelas mais diversas situações em que sua capacidade criativa é restringida (Monteiro: 1979: 7).

Com a proposta de que o indivíduo veja novas formas alternativas de conduta, e não uma única resposta para dada situação, o Jogo Dramático se dispõe a trabalhar com o indivíduo com o objetivo de conduzi-lo a alcançar um campo onde cresçam as relações que o permitam atingir uma determinada meta.

O Jogo Dramático promove a liberação da *espontaneidade* – a essência do jogo – permitindo ao homem “viajar” ao mundo da imaginação e, através dele, recriar e descobrir novas formas de atuação através do encontro com ele mesmo, com os outros e com a própria vida (Santos, 2002)⁴.

Essencial a todo processo de aprendizagem o Jogo Dramático propicia o desenvolvimento e treinamento da espontaneidade e criatividade, além de educar, prevenir e acalmar as pessoas para enfrentar situações de ansiedade. Desta forma permite que o indivíduo descubra novas formas de tratar situações que poderão ser semelhantes a outras de sua vida cotidiana; favorecendo a quebra de resistências e bloqueios. (Idem: 2002).

Para Peter Slade (1978: 17-18), o jogo é uma parte vital da vida da criança porque “*leva a criança a pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver*”. É através dos jogos que as crianças se mostram e os que os adultos podem mudar sua compreensão no trato com elas.

Em suas brincadeiras de “faz-de-conta”, a criança alcança um pleno domínio da situação, vivendo e convivendo com a fantasia e a realidade, capaz de passar de uma a outra, criando, assim, a possibilidade de elaboração de seus anseios e fantasias. Este fascinante domínio de passagem de uma para outra situação, com convicção total, através de respostas rápidas a situações novas ou respostas novas a situações já conhecidas, é assegurado à criança por algo mais do que a razão ou o instinto: a *espontaneidade*.

A espontaneidade, abordada por Moreno (1984: 56-59), ao lado do conceito de criatividade, é um estado, uma qualidade da ação; enquanto que a criatividade é um ato. Ainda segundo o autor, a espontaneidade é reconhecida pelos efeitos que produz no criador e ao seu redor, assim como em relação à sua criação e em quem o acompanha, pois envolve

⁴ Texto disponível em http://www.jperegrino.com.br/temas_diversos/o_psicodrama_e_o_jogo_dramatico.htm

personagens, criação e o entre, produzindo efeitos também no mundo interno e externo dos protagonistas.

Por ter o lúdico, o prazer e a alegria como elementos indispensáveis o jogo é um instrumento extremamente útil e freqüentemente utilizado para criar vínculos e estabelecer novas formas de relação. Por esta razão vem sendo cada vez mais utilizado nos ambientes escolares com grupos de professores para trabalhar temas de interesse do grupo ou como recurso pedagógico – alguns pedagogos desenvolveram técnicas dramáticas na educação para buscar, identificar e resolver conflitos (Slade, 1978; Monteiro, 1979; Romaña, 1987) – o que possibilitou a criação da modalidade Psicodrama Pedagógico.

Seus instrumentos são: o protagonista (o aluno); o auditório (formado pelos outros alunos envolvidos na dramatização); o diretor (o professor); o ego-auxiliar (um professor auxiliar) e o cenário (sala de aula). Suas etapas são as mesmas do Psicodrama Terapêutico, mas todas se desenvolvem a partir do primeiro contato entre o professor, os alunos e o tema ou assunto que será focado dentro do espaço da sala de aula (Monteiro: 1979: 76). Considera também os contextos social, grupal e dramático.

Colocar *em cena* o Psicodrama, através do Jogo Dramático (como aquecimento ou como a própria dramatização) é, antes tudo, atender a necessidade do grupo (para que todos os envolvidos estejam juntos e integrados); estar sensível ao clima (como os participantes envolvidos estão hoje, aqui e agora); e estar atento ao conflito a ser resolvido (o que está por trás das aparências) e estar predisposto ao diretor (como cada participante se sente, hoje, para trabalhar com o grupo do qual faz parte).

2.3. A Inclusão e as Diferenças

O homem assume papéis e posições sociais que são avaliadas por seu grupo social; ele se apropria de normas do sistema social, as quais são responsáveis por determinar os atributos e as condutas consideradas comuns e essenciais para manter a estabilidade da vida coletiva (Nunes, Ferreira, Mendes, 2003). Dessa forma, aqueles que não correspondem às expectativas sociais, violando as normas consideradas anormais, excepcionais e desviantes são excluídos do convívio social.

“A partir do momento em que o indivíduo é rotulado, frequentemente através de um diagnóstico de ‘excepcional’, todas as suas atitudes e comportamentos, assim como sua expressão de subjetividade, passam a ser vistas sob a ótica da ‘anormalidade’” (p. 128).

A escola, como afirma Abramovicz (2005), ensina aqueles que marca como estranhos a silenciar sobre si mesmos, a rejeitar em si tudo o que os diferencia dos demais – ao passo que deveria educar respeitando particularidades para contribuir para uma sociedade mais justa – e aos outros, ditos “normais”, a serem dissimulados.

Na escola as crianças passam por um aprendizado que coloca cada um no seu lugar, ou seja, cada um aprende não apenas sua posição na escala social, mas também sua etnia, seu gênero (Miskolci: 2005) e suas anormalidades, pois ali se aprende a olhar e a se olhar. Segundo Guacira Lopes Louro (apud Miskolci: 2005: 14) as crianças também aprendem a ouvir, a falar, a se calar e a se preferir. A escola, após a construção das preferências, contribui *“para que elas sigam um padrão socialmente imposto do que seria certo ou errado, aceitável ou passível de rejeição”* (Idem: 2005); também ensina a estranhar os que se manifestam de maneira diversa dos demais, classificando-os como esquisitos, estranhos. Para Bianchetti e

Freire (2001: 16) as relações que se constituem ou são constituídas com base em valores sociais que assinalam com a marca da diferença alunos que não se encaixam no padrão médio de normalidade estabelecido acabam por excluir não só as crianças com deficiência, mas também as sem deficiência de um processo coletivo, ou seja, o de ensino-aprendizagem.

Com relação aos discursos sobre inclusão, Laplane (2004: 15) nos informa que o “*apaziguamento de conflitos*” está neles como traço presente e característico. Além disso, neles também são ressaltados a importância do acolhimento e do compromisso pedagógico com a diferença.

“O acolhimento não é só do ‘aprendiz’, pois a escola participa da formação da ‘pessoa’. Objetivos relativos aos conhecimentos escolares e, em sua parte, à sociabilidade (no sentido de interações pessoas face a face) vêm tendo maior visibilidade. [...] Os alunos precisam tornar-se sensíveis (mais do que tolerantes) às diferenças entre comunidades, etnias, bem como às diferenças dos que apresentam necessidades educacionais especiais” (Góes: 2004: 80).

A igualdade de oportunidades educacionais para o portador de necessidades especiais está sendo, aos poucos, construída e, por isto, a educação inclusiva cada vez mais se impõe e ganha espaço na realidade social brasileira.

Segundo Mantoan (1997), a inclusão é um processo pelo qual o ser humano pode desenvolver-se plenamente, tendo suas diferenças e limitações respeitadas, impedindo que o deficiente se exponha, ou seja, reduzido a uma falta de, ou esvaziado do que pertence à sua personalidade, perpetuando suas dificuldades, as quais podem direcioná-lo a um destino predeterminado.

A inclusão, como mudança profunda na realidade humana, não se limita a um setor social, mas atinge cada estrutura, penetrando e alterando valores intrínsecos de cada um. Para

que a inclusão aconteça é necessário que alteremos a realidade, revendo nossas posturas diante do que julgamos “anormal” (Theodoro: 2001: 21).

A inclusão também pode ser descrita através de uma metáfora do caleidoscópio, assim como fizeram Forest e Lusthaus em 1987:

“... o caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retira pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem em um ambiente rico e variado”. (apud Mantoan: 1997 (a): 146).

Por isso que uma escola de todos para todos não pode ser reduzida unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular, pois estaria correndo o risco de reforçar que as diferenças inferiorizam as pessoas e que tudo e todos deveriam ser iguais, mesmo sendo diferentes ao invés de nos lembrar que vivemos, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que somos diferentes: temos pele, olhos, cabelos, costumes, gênero, hábitos diferentes (Pierucci: 1999). E além de sermos diferentes – o que é um fato – temos o direito de ser, sendo diferente, nas escolas. (Mantoan: 2004: 114).

Para Santos (1995)⁵ torna-se necessário, então, *“aceitar um imperativo: temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza, temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”*.

O discurso sobre a diferença tem sido esvaziado de sua potência e tornou-se uma fala comum. Alguns autores afirmam que a diferença é sinônima de diversidade, enquanto que a mídia proclama a alegria do Brasil diverso e o Estado realiza a institucionalização dessa discussão direcionando-a à inclusão e à tolerância (Abramowicz e Silvério: 2005) e acaba por

⁵ Texto disponível em http://www.dhi.uem.br/jurandir/jurandir_boaven1.html

transformar a escola num espaço de integração que, segundo Mantoan (1998), centra-se no sujeito com problemas de adaptação e visa restringir ao máximo os desafios que ele encontra para enfrentar situações de adequação às exigências dos espaços sociais.

Na escola, a criança ou é vista como diferente ou como deficiente e, justamente por isto, cabe ao professor desenvolver um trabalho que permita ao aluno expressar-se para que caminhos possam ser descobertos e trilhados no processo de ensino-aprendizagem.

3. Aspectos Metodológicos

Nos últimos anos a inclusão escolar tem provocado uma série de discussões, congressos, seminários, debates e a elaboração de documentos e artigos oficiais que fundamentam as atuais políticas públicas para tal fim (Xavier: 2002).

Com a Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática em Educação Especial (1994) – a qual pode ser considerada como principal ponto de partida para a elaboração de documentos mais recentes por retomar pontos já discutidos nos documentos anteriores⁶ – o conceito de necessidades especiais e a inclusão da educação especial dentro de um ideal de escola para todos foram ampliados, desde que a urgência de uma reforma na política educacional foi reconhecida, oferecendo diretrizes básicas e linhas de ação para promover uma educação de qualidade para todos os alunos dentro de uma escola aberta às diferenças.

Proposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, o ideal de “educação para todos”, segundo Mantoan (2004), causa um grande choque de entendimento quando se afirma que uma escola aberta às diferentes maneiras de ser é uma escola aberta somente à inclusão dos alunos com deficiência em uma única modalidade educacional, não colocando a escola como um espaço de todos para todos.

O encontro das crianças na escola proporciona o aprendizado da consciência de si mesmo e da consciência dos demais (Vygotsky: 1996) e ao meu ver, o Jogo Dramático pode favorecê-lo e enriquecê-lo através da criação de vínculos e do estabelecimento de novas relações, ou seja, através de seus principais “objetivos”. E como uma forma de intervenção, pode também contribuir para a libertação dos tiranizados, oprimidos e esquecidos escolares? Quais são os tiranizados, os oprimidos e os esquecidos escolares?

3.1.Problema

No trabalho com a questão das Diferenças, importantíssima para o debate sobre a Inclusão, será que os Jogos Dramáticos não poderiam ser um novo caminho rumo à solução do impasse que ela, a Inclusão, gera? Ou seja, para que as crianças aprendam que são diferentes sem classificar as diferenças e sem estranhá-las, já que aprendem a olhar e a se olhar e a estranhar os que se manifestam de maneira diversa dos demais para, enfim, acreditar e esperar que a Inclusão Escolar seja de fato implantada e bem sucedida?

A Inclusão não é somente dos alunos com deficiência e sim dos outros alunos envolvidos por situações que os ensinam quem é o diferente, quem é o anormal, quem é o estranho. A escola ensina, ao longo dos anos, aos que marca como estranhos, o silêncio sobre si mesmos e, aos ditos “normais”, a dissimulação com relação às Diferenças, mas mesmo assim pretende tolerá-las e incluí-las.

Trabalhar com a questão das Diferenças é trabalhar, automaticamente, com a questão da Inclusão / Exclusão das crianças envolvidas no processo coletivo (processo de ensino-aprendizagem) que depende do grupo e do trabalho em grupo; é perceber que as leis e os documentos oficiais para e pela Inclusão Escolar resultantes dos debates, discussões e encontros nacionais e internacionais não garantem na maioria das vezes, na prática, que as crianças sejam, de fato, favorecidas por ela.

A auto-desvalorização, o sentimento de incapacidade, o estigma, os papéis e as posições sociais são construídos sócio-historicamente e são reforçados na escola, a qual tem se tornado um espaço de exclusão quando legítima e provoca a aceitação da incapacidade, quando destaca os insucessos e incapacidades dos indivíduos com deficiência, quando oferece condições empobrecidas que limitam oportunidades para o desempenho de atividades

* Como por exemplo, a Declaração de Cuenca, 1981; Declaração de Sunderberg, 1981; Resoluções da XXIII

práticas, quando os silencia, quando os trata de maneira infantilizada e quando instiga sentimentos de pena perante o julgado diferente.

3.2. Justificativa

Até o presente momento, as leis resultantes de debates, discussões e artigos sobre a inclusão não têm dado conta das inúmeras relações humanas existentes em uma sala de aula de uma escola aberta às diferenças e responsáveis pelos processos de exclusão que afetam as crianças por eles envolvidas.

Ou seja, na prática, as leis não garantem que os considerados estranhos ou esquisitos ou mesmo que as outras crianças sejam envolvidas pelo processo de inclusão, pois elas também não garantem que na escola ocorra uma aprendizagem que ultrapasse a aprendizagem da posição na escala social, da etnia, do gênero, e das “anormalidades”; uma aprendizagem do que é ser diferente, do que é acolhê-lo e do que é sensibilizar-se para ele, por ele e com ele; uma aprendizagem que libere a espontaneidade tão essencial para a descoberta de novas formas de atuação através do encontro do indivíduo consigo mesmo, com os outros e com a própria vida.

Portanto, o Jogo Dramático, ao meu ver, pode ser um novo caminho para que as crianças envolvidas num processo de inclusão em uma escola aberta às diferenças sejam favorecidas por ele, pois é muito usado no Psicodrama com o objetivo de concretizar relacionamentos humanos em clima terapêutico. Porém, é importante ressaltar que neste estudo ele será utilizado de uma forma não terapêutica com os participantes, visto que seu objetivo não é aprofundar-se em seus problemas pessoais e sim propor um novo caminho para

a Inclusão em uma escola aberta às diferenças, desenvolvendo a criatividade e a expressão para a construção de personalidades de forma espontânea – livre de pressões sociais e estereótipos – e favorecendo a criação de novos vínculos.

3.3. Objetivos

O processo de ensino-aprendizagem é um processo que, por ser coletivo, depende do grupo e de um trabalho também coletivo e das relações humanas estabelecidas, as quais, muitas vezes não estão concretizadas. Jogar em grupo com base em situações imaginárias e / ou reais pode favorecer a concretização dessas relações humanas? Pode favorecer a inclusão das crianças dentro de uma escola aberta às diferenças? Pode nos auxiliar na compreensão dos processos de inclusão / exclusão tanto no processo de ensino-aprendizagem quanto na vivência grupal, coletiva e cooperativa escolar?

3.3.1. Objetivo Geral

Propor um novo caminho para a inclusão das crianças dentro de uma escola aberta às diferenças através dos jogos dramáticos.

3.3.2. Objetivos Específicos

- a) Favorecer o encontro das crianças visando a criação de vínculos e do estabelecimento de novas relações;
- b) Analisar os processos de inclusão / exclusão das crianças durante os encontros por meio dos Jogos Dramáticos e de Testes Sociométricos;

c) Pesquisar como o Jogo Dramático pode ser utilizado no trabalho com a diferença.

3.4. Amostra

As crianças do 3º ano (período da tarde) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Doutor Lourenço Bellóchio – localizada, provisoriamente, na Vila San Martin, periferia da cidade de Campinas⁷ – se disponibilizaram para a realização da pesquisa. Dentre elas, 14 são meninas e 13 são meninos e todas têm de 8 a 9 anos, exceto uma, que no final do ano completará 10 anos. Uma delas tem Síndrome de Down. Segundo informações, as crianças são de origem humilde. O prédio oficial da escola localiza-se próximo a uma favela, a qual é próxima ao Shopping Galleria de Campinas.

Os seus nomes serão preservados e nas escritas sobre o ocorrido nos Aquecimentos, Jogos Dramáticos e Comentários, serão indicados ou pelas letras do alfabeto (meninos) ou por números (meninas). No Sociograma, os nomes de todas as crianças participantes serão indicados apenas por números, já que o gênero estará indicado por desenhos de circunferências (meninas) e de triângulos (meninos).

3.4.1. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Doutor Lourenço

Bellóccchio – O Prédio Provisório

A escola funciona em dois períodos no prédio provisório: manhã (das 8 horas às 11 horas e 30 minutos) e tarde (das 13 horas às 16 horas e 30 minutos). No período da manhã é oferecido ensino de 5ª à 8ª série e no período da tarde de 1ª à 4ª série, mas em sistemas de ciclos.

Nesse prédio provisório, as salas de aula, a diretoria e a sala dos professores são pequenas, causando um certo desconforto nos professores e nos alunos; a biblioteca e a sala de informática dividem o mesmo espaço e as aulas de informática e o acesso aos livros e demais materiais ficam prejudicados.

Tanto os alunos que estudam na parte da manhã quanto os que estudam na parte da tarde têm direito à merenda, a qual é servida sempre durante o intervalo, que ocorre, na parte da manhã, às 9 e 50 minutos e, na parte da tarde, às 14 e 30 minutos. A merenda parece ser completa, pois uma vez por mês a escola recebe alimentos perecíveis, verduras, legumes e frutas.

Há algumas crianças com deficiência na escola, mas essas crianças não estão incluídas no processo e na vida escolar e sim inseridas (a escola não tem infra-estrutura, por exemplo, para receber um aluno com deficiência física e os professores se vêem diante de um enorme desafio e sentem-se despreparados).

⁷ O prédio oficial da EMEF Doutor Lourenço Bellóccchio encontra-se em reformas e localiza-se na Vila Boa

3.4.2. O Espaço Físico da Escola

A arquitetura da escola é antiga e um pouco conservada. Exteriormente, as paredes estão bem pintadas e sem nenhuma pichação. Os portões e as grades também estão em bom estado. O interior da escola também é conservado, as paredes são bem limpas, assim como o chão do pátio e dos corredores.

A escola ocupa uma esquina inteira e divide a rua com algumas casas e indústrias. Nas redondezas há somente uma padaria, não há informações sobre centro médico ou drogarias. O bairro não é muito calmo, mas é asfaltado e até arborizado. Perto dali localizam-se muitas indústrias, então o tráfego de caminhões é bem intenso e a rua é muito barulhenta. Além disso, uma unidade da FEBEM fica bem próxima à escola. A rua não é bem sinalizada, as lombadas não são visíveis e as placas de trânsito muito menos.

A escola possui duas entradas, uma principal para receber os pais ou qualquer outro visitante e uma na rua ao lado para entrada e saída de alunos. Os transportes, que são cinco ônibus cedidos pela Prefeitura de Campinas, devem esperar os alunos nesta entrada. Uma viatura da Ronda Escolar às vezes fica estacionada do outro lado da rua para supervisionar a movimentação na escola e em seus arredores.

Na entrada principal, depois do hall de entrada – reservado para espera por atendimento – existe, perpendicularmente, um pequeno corredor, que dá acesso às salas de aula, à sala dos professores, à da direção, à da coordenação e à biblioteca (que é mantida fechada para os alunos, os quais só têm acesso a ela acompanhados de algum professor responsável pelas séries onde estudam ou pela estagiária da biblioteca; as aulas de leitura são feitas dentro das salas de aula com livros pré-selecionados pela estagiária. Ainda no corredor,

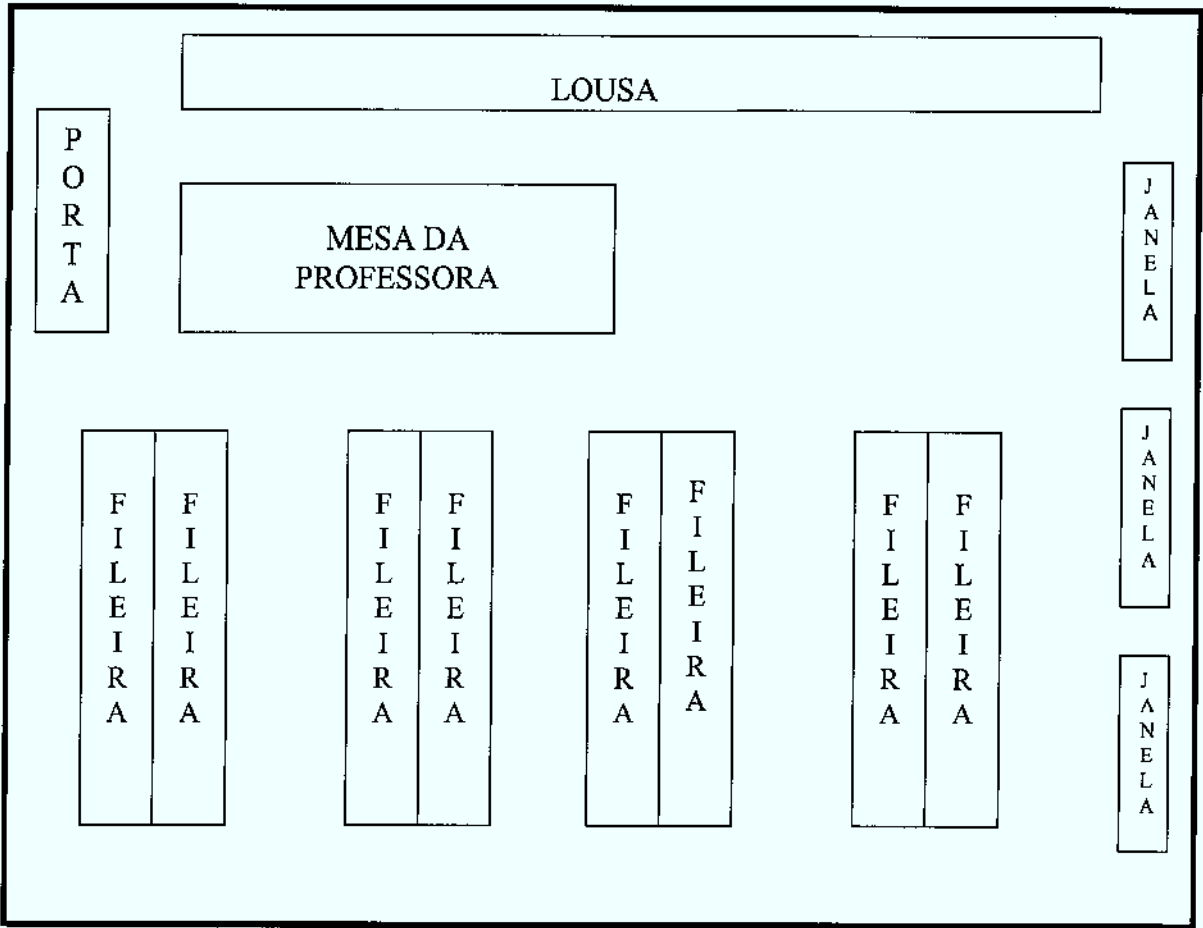
em frente à sala dos professores, encontramos uma outra sala, reservada para atendimento aos alunos de 5ª à 8ª série que queiram emprestar livros).

O pátio da escola é pequeno. Se adentrarmos nele pela entrada reservada para entrada e saída de alunos, podemos ver, à frente, a quadra poliesportiva, a qual encontra-se em péssimo estado de uso. Ao lado esquerdo do portão da quadra há mais uma sala de aula e uma sala onde são guardados os materiais utilizados nas aulas de Educação Física. Já ao lado direito localiza-se um almoxarifado, onde são guardados alguns produtos de limpeza, grandes vassouras e rodos bem largos.

Por falar em vassouras grandes e rodos bem largos, é importante revelar aqui que o pátio e os banheiros dos alunos são lavados todos os dias após o intervalo, afinal, o pátio é um espaço muito usado na escola durante os intervalos dos dois períodos e nas aulas de Educação Física para os alunos de 1ª à 4ª séries.

3.4.3. O Espaço Físico da Sala de Aula do 3º Ano

- **Mapa da Sala**



- **Descrição do Espaço Físico da Sala de Aula do 3º Ano**

A sala de aula parece ser pequena para abrigar, confortavelmente, 27 alunos e mais a professora. As fileiras ficam muito próximas umas das outras, dificultando a movimentação da professora entre os alunos.

A sala possui três janelas largas, mas por causa da luz do sol suas cortinas têm de ser fechadas. A luminosidade da sala, portanto, fica por conta de seis lâmpadas daquelas compridas e fosforescentes.

Apesar dessas três janelas serem largas, as entradas de ar ficam prejudicadas pelo fato de suas cortinas serem mantidas fechadas. Os ventiladores sempre são ligados numa tentativa de auxiliar na circulação do ar, mas confesso que, na maioria das vezes, não adianta muito.

As carteiras são separadas das cadeiras e todas elas são de madeira com os pés de ferro. O chão da sala é revestido de piso.

3.4.4. Impressões sobre o Espaço Físico da Escola e da Sala de Aula do 3º

Ano

As salas de aula, no geral, são pequenas e têm pouca circulação de ar; na medida do possível, elas sempre estão limpas, embora eu concorde que sempre há muito pó. As paredes, tanto das salas quanto da própria escola, são bem pintadas e não contém nenhum tipo de pichação ou rabisco.

O prédio e as cores com as quais as paredes são pintadas são meio tristes e frias. Durante o dia, o sol bate, por muito pouco tempo, somente no espaço do portão de entrada e nas salas de aula cujas janelas dão para a rua.

A biblioteca da escola divide espaço com a sala de informática e, por isto, os alunos são proibidos de freqüentar o local (já sumiram alguns equipamentos e materiais, então, a diretoria da escola vetou o acesso à biblioteca). O empréstimo de livros é feito em outra sala, em frente à diretoria. Nem todos os livros da biblioteca do prédio oficial da escola foram levados para o local onde a escola funciona.

Como tudo na escola é improvisado, os funcionários parecem sempre estar perdidos e muito atarefados. Porém, eles procuram sempre manter a escola limpa e organizada.

3.4.5. Situação Administrativa e Pedagógica da Escola

Até o mês de Abril, a direção da escola era comandada por uma diretora substituta, pois a diretora oficial estava afastada. Mas pelas informações que obtive e pelo o que pude observar nas atitudes e comentários dos professores, a diretora que assumiu após o mês de Junho é muito bem aceita. Ela e a vice-diretora estão sempre procurando melhores maneiras para que os alunos se acostumem com a situação provisória.

As reuniões pedagógicas sempre são freqüentadas pelos professores e, pelo o que pude observar, eles estão sempre dispostos a ajudar a diretoria da escola a encontrar soluções para quaisquer tipos de problemas e, inclusive, sempre dão idéias de projetos.

A escola segue um projeto de inclusão. De manhã, as salas inclusivas são as das 6ª A, 7ª B e 8ª A, enquanto que à tarde, as salas inclusivas são as do 1º ano e a do 3º ano. Tanto de manhã quanto à tarde, a escola conta com uma professora de Educação Especial para auxiliar os professores e os alunos durante as atividades.

3.5. Procedimentos

O presente estudo é um estudo qualitativo que pretende propor um novo caminho para a Inclusão, compreendendo como as relações entre os alunos em uma escola aberta às diferenças são estabelecidas e influenciam os processos de exclusão.

Antes da realização dos Jogos, os participantes serão submetidos a três Testes Sociométricos (um no início do semestre, outro no meio e um último no final do semestre) aplicados coletivamente para que as relações entre eles possam ser analisadas, ou seja, para que fique claro como foram estabelecidas, desconstruídas e reconstruídas durante o processo.

Após a aplicação do primeiro Teste Sociométrico, os participantes serão convidados a participar de Jogos Dramáticos previamente escolhidos (ao todo serão sete), envolvendo uma ação coletiva.

Cada Jogo Dramático será cuidadosamente elaborado com base em dois livros: “*200 Jogos Infantis*”⁸, de Nicanor Miranda e “*200 Jogos para o Ator e o Não-Ator com Vontade de Dizer Algo Através do Teatro*”⁹, de Augusto Boal. Nenhum dos jogos terá um tema específico, pois se baseará no princípio de que a liberdade é a melhor impulsionadora e motivadora da criatividade.

A situação proporcionada pelo clima gerado em cada Jogo será observada e vivenciada, pois as ações e reações das crianças oferecerão dados relevantes para a pesquisa.

⁸ MIRANDA, Nicanor. **200 jogos infantis**. São Paulo: Martins, 1972.

3.6. Jogos Dramáticos

Todos os Jogos e aquecimentos serão realizados no espaço da sala de aula.

Antes do início de cada Jogo, será proposto às crianças um aquecimento, primeira etapa dos Jogos Dramáticos. Após o término de cada Jogo as crianças terão a oportunidade de exporem suas opiniões e / ou sentimentos (terceira etapa).

Jogo dos Bichos

- **Aquecimento:** Pedir às crianças que formem uma roda. Uma criança é escolhida para se apresentar às demais dizendo seu nome. A criança seguinte, antes de se apresentar à roda, deve repetir o nome da criança que se apresentou antes dela. E assim por diante.
- **O Jogo:** Pedir que as crianças andem em círculo pela sala e que, lentamente, transformem-se em algum animal. A transformação começa pelas pernas, depois o tronco, as mãos, a cabeça, o rosto e a voz. Dar um tempo para que se transformem por completo e para que curtam a sensação de serem animais. Depois, pedir para que escolham uma característica do animal em que se transformaram e trazerem para si. Dar um tempo para que pensem e para que personifiquem essa característica. Depois pedir para que interajam uns com os outros. Deixar eles “brincarem” com a situação por um tempo e logo após obedecer cada etapa dos Jogos Dramáticos.

⁹ BOAL, Augusto. 200 **exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

Jogo da Mímica

- **Aquecimento:** Pedir que caminhem pela sala. Pedir que formem duplas para brincarem de marionete. Deixar que aproveitem a brincadeira. Encerrá-la.
- **O Jogo:** Pedir que formem equipes. Explicar que cada equipe terá a chance de escolher um integrante da equipe adversária para fazer a mímica sugerida a sua própria equipe.

Jogo das Idéias

- **Aquecimento:** Pedir para que as crianças caminhem pela sala. Chamar-lhes a atenção para o como caminham: se fazem muito barulho ao tocarem o solo com seus calcanhares; se mantêm a cabeça erguida; se olham para a frente; se mantêm a coluna ereta, etc. Motivá-las a andar com presença, mas sem interpretar.
- **O Jogo:** Solicitar às crianças que formem uma roda e que se sentem. Convidá-las a apresentar à roda algumas idéias. A exposição da idéia não é obrigatória. Montar uma história com algumas idéias selecionadas por eles e depois dramatizá-la.

Jogo do quem, onde e o quê

- **Aquecimento:** Formar uma roda com as crianças e pedir que dêem as mãos. Do centro, pedir que soltem as mãos e orientá-las para que façam uma automassagem. Pedir que imaginem que estão tomando banho e por isso, devem fingir que estão

esfregando cada parte do corpo. Começar pelos braços, ombros, tórax. Primeiro de um lado, depois do outro. Ir descendo pelo resto do corpo até chegar nos pés. Assim que terminar de massagear os pés, massagear o rosto e o couro cabeludo.

- **O Jogo:** Pedir que dêem as mãos novamente. Dar um tempo para que elas imaginem uma pessoa, o que ela está fazendo e onde ela está. Explicar que cada um deverá ir ao centro e expor tudo o que imaginou: QUEM, ONDE e O QUÊ ela está fazendo.

Jogo do “Continue a História”

- **Aquecimento:** Pedir para que as crianças caminhem em círculo pela sala prestando atenção em seu caminhar, como no aquecimento proposto no encontro anterior. Enquanto fazem a caminhada, pedir que, lentamente, levantem os braços como se fossem tocar o teto. Deixar que caminhem um tempo com os braços levantados para depois pedir que, também lentamente, abaixem os braços. Pedir para diminuírem o ritmo da caminhada até pararem por completo. Parados devem, lentamente, “enrolar” o corpo, encostando o queixo no peito, curvando a coluna, dobrando os joelhos e relando as mãos no chão. Orientá-los para que se “desenrolem” lentamente até ficarem com a coluna ereta novamente.
- **O Jogo:** Dividir as crianças em dois grupos. Uma criança de um dos grupos conta uma história que é continuada por uma outra, que é seguida por outra, até que todas as crianças de seu grupo tenham participado. Assim que a história tiver sido finalizada, o outro grupo poderá dramatizá-la da maneira que quiser.

Jogo dos Ritmos e das Bolas

- **Aquecimento:** Duas crianças estão frente a frente. Uma delas mexe-se e a outra completa “o espaço vazio”; se uma recua a mão, a outra avança a sua, se uma põe a barriga para fora, a outra põe-na para dentro, etc.
- **O Jogo:** Cada criança imagina uma bola de um tamanho determinado e de um material determinado (bola de pingue-pongue, bola de basquete, bola de futebol, etc.). Depois imagina o ruído dessa bola, o seu ritmo (batendo no chão, sendo jogada para cima, contra a parede, etc.). Depois de praticar cada um com sua própria bola começam a trocar as bolas uns com os outros.

Jogo das Atividades Complementares

- **Aquecimento:** Formar pequenas rodas com os alunos. Apenas um das crianças de cada roda deve ficar no meio dela e deixar-se cair para qualquer lado, mantendo o corpo duro. As crianças o seguram e devolvem-no à posição central. Ela continua a deixar-se cair, para frente e para trás, para a esquerda e para a direita e as crianças continuam a devolvê-la ao centro. O círculo de crianças deve ser fechado o suficiente para que a criança não tire o pé do seu centro.
- **O Jogo:** Uma criança inicia um movimento qualquer e as outras procuram descobrir qual é essa atividade, para então realizarem as atividades complementares.

3.7. Coleta de Dados

Os dados resultados da participação e observação das crianças participantes dos Jogos Dramáticos e dos Testes Sociométricos serão escritos e reunidos num Diário de Campo. Além disso, os comentários gravados a respeito dos mesmos e de como elas se sentiram durante sua realização também serão considerados como fontes de dados.

3.7.1. Apresentação do Diário de Campo

Os nomes das crianças serão preservados e serão indicados ou pelas letras do alfabeto (meninos) ou por números (meninas) na escrita do ocorrido nos Aquecimentos, Jogos Dramáticos e Comentários. No Sociograma, já que o gênero estará indicado por desenhos de circunferências (meninas) e de triângulos (meninos), os nomes delas estarão indicados por números.

07/08/07 – CONVERSA COM A DIRETORA DA EMEF DOUTOR LOURENÇO

BELLÓCCHIO

No início do ano a prefeitura de Campinas realizou um Concurso Público para selecionar estagiários. Convocada no início do mês de Maio, começo a trabalhar na Escola Municipal de Ensino Fundamental Doutor Lourenço Bellócchio, na biblioteca.

Atualmente a escola funciona em outro local, pois seu prédio “oficial” está em reformas. O local provisório localiza-se na Vila San Martim, periferia da cidade de Campinas, próximo a uma unidade da FEBEM e de algumas transportadoras. O prédio é pequeno e tudo

é improvisado: as salas, a diretoria, o refeitório, a quadra, a sala dos professores, a biblioteca, a sala de informática...

De manhã estudam pré-adolescentes e adolescentes de 5ª à 8ª séries e, à tarde, crianças de 1ª à 4ª séries. Tanto na parte da manhã quanto no período da tarde a escola oferece aos alunos um ensino inclusivo. Existe uma professora de Educação Especial para trabalhar com os alunos com deficiência dentro da sala de aula, auxiliando os outros professores e os alunos.

Uma conversa com a vice-diretora permitiu que a pesquisa de campo do presente trabalho fosse lá realizada. Um resumo da pesquisa foi pedido e assim que as duas professoras das salas (1º e 3º anos) que oferecem aos alunos um ensino inclusivo soubessem dos objetivos da pesquisa, teria a resposta se a mesma poderia ou não ser realizada na escola.

08/08/07 – A RESPOSTA

A professora do 3º ano cedeu sua sala para a realização da pesquisa de campo e pediu um resumo do trabalho. Nessa sala existe uma aluna com Síndrome de Down (12).

A vice-diretora avisou que a pesquisa de campo poderia começar na semana seguinte, mas que o tempo cedido seria a última aula e que a sala de aula não poderia ser utilizada por ser muito pequena e não há espaço para trabalhar com as crianças. A única opção é a quadra poliesportiva...

17/08/07 – ENCONTRO ADIADO

A sala do 3º ano havia ido ao passeio.

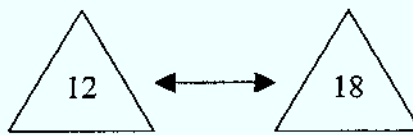
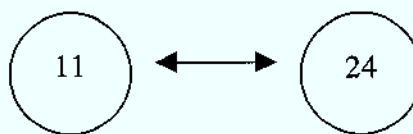
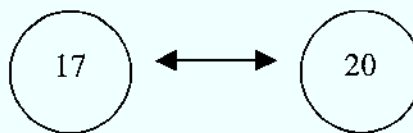
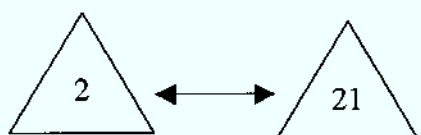
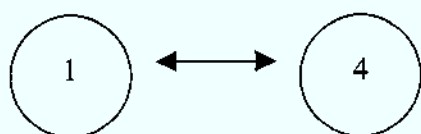
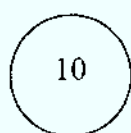
TESTE SOCIOMÉTRICO

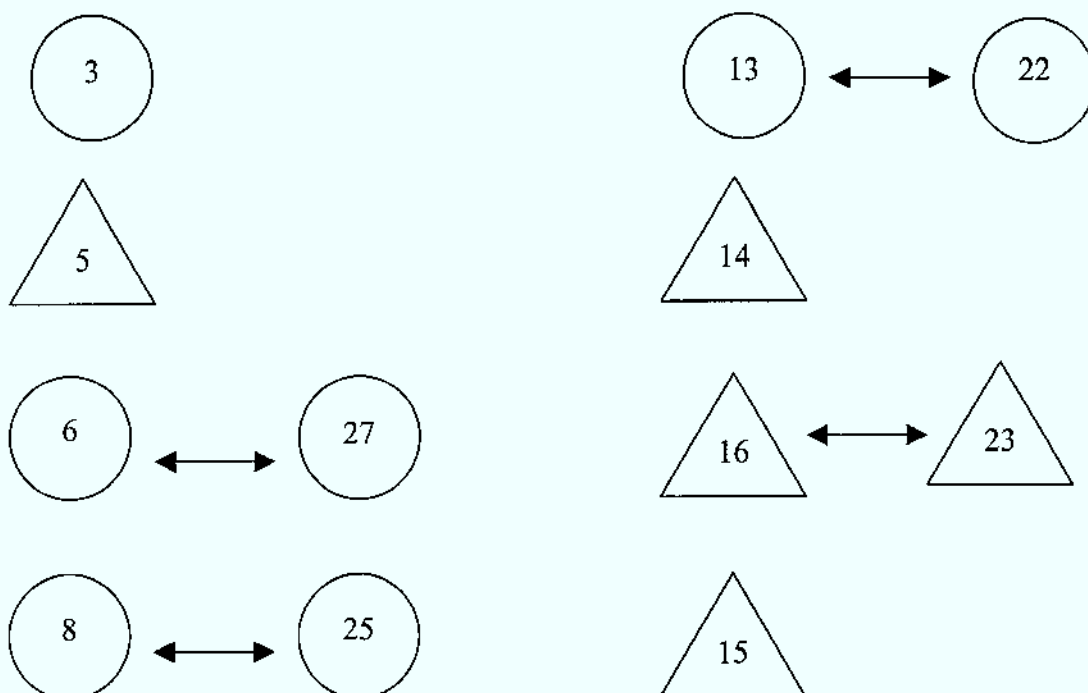
Apresentação da pesquisa à sala. As crianças ficaram meio curiosas. Foi explicado que a participação delas era muito importante e que tudo o que elas dissessem a respeito dos Jogos seria gravado para fosse possível analisar o que elas sentiram durante o processo.

O Jogo, o Aquecimento e o Teste Sociométrico foram feitos na quadra, pois a sala é muito pequena e é impossível arrastar as carteiras para poder arranjar mais espaço. A professora ajudou a organizar as crianças em roda, mas elas demoraram um pouco; não conseguem dar as mãos para formarem a roda e quando dão ficam umas puxando as outras.

Quando a roda estava formada foi explicado que antes do início do Jogo duas outras brincadeiras seria feitas (Teste Sociométrico e Aquecimento).

• **PRIMEIRO TESTE SOCIOMÉTRICO**





Foi pedido para que as crianças explorassem o espaço e que, ao sinal de palmas, corressem para abraçar o colega preferido.

9 e 10 não quiseram abraçar nenhum colega e, segundo eles, não o fizeram porque tinham a certeza de que nenhum iria querer abraçá-los. 3 não quis dar um abraço em nenhum outro colega sem que fosse 1; 5 queria dar um abraço em 21, que já havia sido abraçado por 2; 14 e 15 simplesmente não quiseram abraçar ninguém. 7 faltou.

• 1ª ETAPA – AQUECIMENTO

Foi explicado que antes de cada um dizer seu próprio nome teria que dizer os dos colegas que já haviam se apresentado . Num certo momento, 12 chamou 5. Saíram da roda para sentarem-se no degrau da quadra. Ficaram cochichando e dando risadas. 5 conseguiu convencê-la a voltar para a roda. Enquanto isso, as crianças iam se apresentando. D. saiu da roda várias vezes e algumas crianças se distraíram. A professora, meio sem jeito, insistia para que as crianças participassem, mas elas só ficavam quietas quando chegava a hora de elas se

apresentarem. 6 pediu ajuda para falar o nome de todos. Chegou a vez de 12. Ela ficou quieta durante um tempo e 5 explicou que ela tinha que falar o nome de todos até chegar nela mesma. 12 olhou parecia não saber o quê fazer. As outras crianças pareciam saber o quê fazer, mas ficaram quietas. Um incentivo foi dado e quase todos a ajudaram a falar o nome de todos; falavam nome por nome e ela ia acompanhando e sorrindo... Depois do aquecimento o Jogo foi iniciado.

- **2ª ETAPA – O JOGO**

As crianças sentaram-se para ouvir as instruções. Foi dito que elas jogariam o Jogo das Bolas e dos Ritmos. Elas se levantaram e tiveram um tempo para imaginarem a bola que quisessem. Podia ser uma bola de basquete, de pingue-pongue, de futebol, de gude... A atenção delas foi chamada para o tipo de material da bola que escolhessem, no tamanho e no peso. Depois disso puderam brincar uns com os outros, mas eles ou já haviam trocado de bola ou já estavam jogando juntos. 12 estava quieta, sentada no degrau da quadra. Foi questionada se não queria brincar e ela respondeu que não. Mas logo ela se interessou pela brincadeira e levantou. 12 tem dificuldades para se comunicar e para chamar a atenção fez um gesto que parecia com um toque de vôlei.

Outras meninas entraram na brincadeira. No início 12 não gostou muito da idéia, mas depois aceitou jogar com elas.

As crianças ficaram um bom tempo jogando. Mas no momento dos comentários elas demoraram um tempo para sentarem-se em roda.

- **3ª ETAPA – COMENTÁRIOS**

As crianças gostaram do Jogo; divertiram-se e, antes que fosse avisado que poderiam jogar com os colegas formaram equipes ou duplas para brincarem. Os meninos jogaram futebol e basquete e as meninas preferiram fazer duplas para jogarem vôlei.

Algumas crianças permaneceram o tempo todo jogando sozinhas e quando questionadas responderam que haviam brincado sozinhas porque simplesmente quiseram ou não sabiam o porquê. Dois meninos (G. e F.) afirmaram que não quiseram um terceiro (D.) na brincadeira. Outras crianças disseram gostar de futebol porque é um jogo que permite brincar com muitos amigos. 12 afirmou que gostou de ter gostado do Jogo, principalmente quando jogou comigo e com 4 e 13.

Outras comentaram que antes de imaginar a bola tinham que pensar no tipo de esporte que se pratica com ela, pois isso permite que elas saibam o tamanho e o peso da bola.

Quando os comentários foram finalizados as crianças reclamaram. Queriam brincar mais, mas a professora chamou a atenção para o fato de faltarem 10 minutos para o sinal da saída soar e, antes, teriam que ir para a sala para arrumar o material, então, não daria tempo.

31/08/07: 2º ENCONTRO – JOGO DOS BICHOS

A professora, que havia encerrado a atividade, pediu para todos guardarem o material para que pudessem sentar para ouvir o que seria dito.

Foi explicado que tudo o que fosse feito seria exatamente como na semana passada, desde o Aquecimento até os comentários. O nome do Jogo era Jogo dos Bichos.

A professora pediu para que as meninas saíssem da sala primeiro e formassem uma fila ao lado da porta. Enquanto a professora organizava os meninos, ela pediu para que elas

fossem levadas para a quadra. 12 havia faltado. 13 disse que à tarde iria à casa dela, porque ela era a sua melhor amiga na escola. Segundo ela, as outras não “davam bola” para ela (13) e sempre a deixavam de fora das brincadeiras.

Logo a professora chegou com os meninos e começamos o aquecimento.

- **1ª ETAPA – AQUECIMENTO**

Foi pedido que formassem duplas. Um teria que ficar de frente para o outro e, enquanto um fazia um movimento, o outro teria que preencher o “espaço vazio”. No início eles não entenderam direito, então, foi dado um exemplo. Os meninos logo entenderam e fizeram o exercício, mas a maioria das meninas sentou-se no chão e disse que não iria fazê-lo. Elas não foram forçadas a fazê-lo, mas foram incentivadas. Algumas fizeram, mas outras continuaram sentadas. Quando eles começaram a se dispersar, o aquecimento foi encerrado e eles foram chamados para a roda para a explicação do Jogo.

- **2ª ETAPA – O JOGO**

Eles têm dificuldade para fazer roda. A sala tem alguns problemas de relacionamento e algumas meninas nem sequer gostam de ficar perto uma da outra, enquanto alguns meninos se negam a darem-se as mãos. É uma briga para ver quem vai ficar ao meu lado. Hoje eles deram muito mais trabalho para formarem a roda do que na semana passada! Pareciam até que não estavam ouvindo o que estava sendo dito: alguns continuaram correndo pela quadra e nem sequer olharam para mim enquanto eu falava; tive até que pegar uns pelas mãos e trazer para a roda; e quando se davam as mãos começavam a puxar uns aos outros e a roda se desfazia. Uns cinco minutos foram gastos para fazer a roda. Algumas crianças se recusaram a

fazer. Outras se empolgaram tanto que escolheram mais de um animal para dramatizar. Mudavam constantemente e, antes que fosse dito que podiam interagir uns com os outros, elas começaram a brincar de caçada. Os meninos se revezavam entre caçador e presa. As meninas escolheram animais que julgavam serem menos agressivos (não que eles não o sejam na realidade): coelhos, sapos, pombos, gato, cachorro...

D., que normalmente é o mais bagunceiro e desobediente (e por isso é excluído pelos amigos), participou do Jogo todo; escolheu três animais e de pouco em pouco trocava; chegou até a brincar com os outros da brincadeira de caçador e presa. As meninas logo pararam de jogar e sentaram no degrau. Alguns meninos foram mexer com elas e isso começou a causar uma certa confusão. 13 foi a única menina que jogou sozinha. 6 também jogou, um tempo, sozinha, mas logo parou de jogar e sentou-se longe das outras. Após vinte minutos, o Jogo foi encerrado e foi pedido para que se sentassem para comentar o Jogo.

• **3ª ETAPA – COMENTÁRIOS**

A professora não estava presente, então eles demoraram mais tempo para fazerem a roda. Causaram também uma certa confusão na hora de exporem suas opiniões, pois todos queriam falar ao mesmo tempo.

No geral as crianças gostaram. Somente uma menina disse não ter gostado (6) porque uma outra (13) a havia xingado. A menina que havia xingado a outra disse que o fez porque antes havia ouvido coisas desagradáveis a seu respeito. Começou, então, uma ligeira discussão, na qual tentei colocar um fim, mas não deu muito certo, pois as duas queriam falar o que tinham achado do Jogo e, por isso, não estavam interessadas em se desculpar.

Num certo momento do Jogo alguns meninos começaram a brincar de caça: um era o tigre, o outro era o leão e então eles disputavam suas presas. Durante a brincadeira alguns se machucaram e o momento de comentá-la foi um pouco conturbado.

Algumas crianças comentaram que escolheram os animais ou pelo jeito que eles andavam ou pelo jeito que eles eram com os outros animais: bonzinhos, no caso do bicho-preguiça e do coelho, por exemplo, ou malvados, no caso do tigre ou do leão. H. até disse que o tigre é mau porque mata os outros animais para comer. D. comentou que havia gostado de ser um pingüim porque ele anda esquisito. L. concordou com D. e disse que também havia gostado de ser um tigre por causa do seu jeito de andar. Nessa hora A zombou de L: “Mas você não anda de quatro!” D. também ficou sem graça e não quis mais falar depois de ter sido zombado por ter dito que também havia gostado de ser um sapo pelo jeito que ele andava: “Err! Sapo não anda! Sapo pula!”.

Os comentários foram encerrados. A professora os chamou para organizar a fila. As meninas que haviam se desentendido durante o Jogo começaram a brigar novamente, pois não queriam ficar perto uma da outra na fila. A professora tentou fazer com fizessem as pazes, mas não adiantou muito.

A professora comentou que hoje havia sido mais difícil. Concordei, mas também chamei a atenção que deve ser porque os Jogos são sempre feitos fora da sala e, por causa disso, eles acabam se descontrolando com a liberdade.

14/09/07: 3º ENCONTRO – JOGO DO QUEM, ONDE E O QUÊ

O horário dos Jogos com as crianças foi alterado: das 15:30 para 13:30.

Hoje eles estavam em uma outra sala, pois a sala em que estavam era muito pequena e desconfortável, então, a diretora resolveu realizar um rodízio na escola para que a turma do 3º ano não seja a única a ser prejudicada.

Na hora de fazerem a roda eles reclamaram. Queriam ficar sentados. E mais uma vez uma confusão começou. Algumas meninas correram para darem as mãos para mim e começaram a “brigar”. Para que a briga não se prolongasse, foi pedido que 8 e 13 dessem as mãos, mas as duas trocaram de lugar para não se darem as mãos. Com os meninos aconteceu o mesmo. Alguns não estavam dando as mãos para fechar a roda, então, foi feita uma interferência para que dessem as mãos, mas não funcionou, porque eles também trocaram de lugar um com o outro.

• 1ª ETAPA – AQUECIMENTO

Foi explicado que eles teriam que fazer de conta que estavam tomando banho e que, portanto, suas mãos seriam como pequenas esponjas. Foi mostrado como fazer do centro da roda para que todos pudessem ver. Algumas meninas e meninos não quiseram fazer. Eles foram incentivados, mas os outros estavam se dispersando, então, eles ficaram sentados em suas cadeiras. Alguns outros fizeram o aquecimento como se realmente estivessem tomando banho: “esfregaram” pés, braços, axilas... E não se sentiram envergonhados ao “lavar” as partes mais íntimas. Depois que o corpo todo havia sido “lavado”, a atenção deles foi chamada para massagear o rosto.

- **2ª ETAPA – O JOGO**

Do centro da roda foi dada a explicação de que teriam um tempo para pensar numa pessoa, no que ela estava fazendo e onde ela estava. Depois que tivessem pensado em tudo, quem quisesse poderia ir até o centro da roda para mostrar aos colegas. O Jogo foi encarado como uma brincadeira de adivinha.

D. e 12 foram as crianças que mais foram ao centro da roda. D. demorou a entender que no Jogo teria que “imitar” uma pessoa fazendo algo em algum lugar. Ele foi ao centro da roda três vezes imitar um animal, até que um de seus colegas o avisou que teria que ser uma pessoa. 12 também fez o mesmo, mas 13 a avisou que teria que ser uma pessoa e não um animal.

Muitas crianças não participaram. Elas foram incentivadas, mas se sentaram como se sentam as platéias nos teatros e preferiram assistir os colegas. Outras crianças nem sequer ficaram na platéia e sim nas cadeiras, fora da roda. As meninas não foram muitas vezes ao centro da roda, e os meninos encararam o Jogo como uma brincadeira de adivinha e se divertiram entre eles. A professora, quando viu que os meninos estavam brincando de adivinha, tentou chamar as meninas para “enfrentá-los”, mas elas não se importaram muito.

12 e 13, após voltarem do banheiro, entraram no meio da roda juntas e começaram a dramatizar uma mãe e uma filha. As outras crianças deram risada e adivinharam empolgadas quem elas eram, o que estavam fazendo e onde estavam. Depois delas, mais outras duas duplas foram ao centro da roda.

Alguns deles explicavam o que estavam fazendo quando os colegas demoravam muito tempo para adivinharem o que estavam fazendo.

- **3ª ETAPA – COMENTÁRIOS**

As crianças começaram falando do quê gostavam de brincar. Dessa vez elas foram mais organizadas na hora de fazerem a roda e de exporem suas opiniões. Cumpriram exatamente o combinado de levantarem a mão para poderem falar o que sentiram ou o que haviam achado do Jogo.

12, ao ver que os colegas falavam, também quis falar. Como tem dificuldades para falar, precisou de ajuda para dizer que havia gostado do aquecimento. Usou gestos e as outras crianças tentavam oralizá-los.

13 comentou que havia gostado muito de brincar com 12 de mamãe e filhinha e explicou que elas haviam tido essa idéia no banheiro.

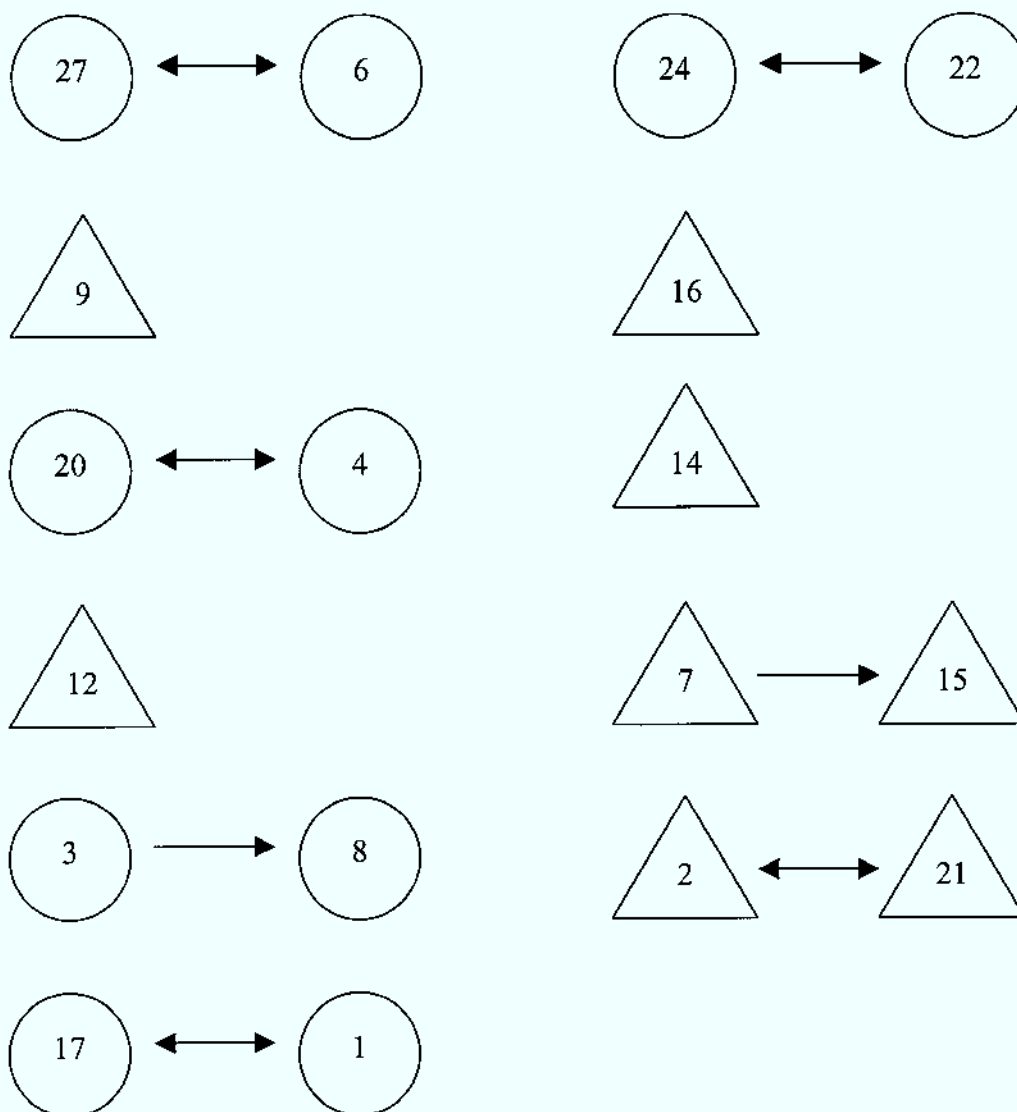
D. disse que gosta muito de moto, por isso imitou um motoqueiro numa estrada.

Algumas crianças não quiseram participar e ficaram assistindo somente. Disseram que foi muito divertido ver os colegas imitando alguém fazendo alguma coisa. 5, 4, 6 e 11 afirmaram não participar por vergonha. 10 e 6 comentaram ter gostado de ver 12 e 13 brincando de mamãe e filhinha porque, segundo elas, “12 fez igualzinho: unhe, unhe”.

Quando 13 comentou que havia gostado de me ver “nadando” aproveitei para instigá-las a darem mais exemplos de coisas que poderíamos ter feito no centro da roda. E elas foram falando: pintar as unhas, escovar os dentes, comer, lavar o carro... 12 fez gestos que pareciam ser de alguém que come macarrão e se lambuza.

21/09/07: 4º ENCONTRO – JOGO DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES E
SEGUNDO TESTE SOCIOMÉTRICO

• **SEGUNDO TESTE SOCIOMÉTRICO**



Foi pedido para que caminhassem pelo espaço e fossem prestando atenção nos colegas. Quando as crianças ouviram duas palmas, correram para abraçar o colega que mais gostavam.

9, 16 e 14 não quiseram abraçar nenhum colega; 25 e 18 faltaram; 8 e 12 queriam abraçar colegas que haviam faltado e 15 não quis abraçar ninguém, mas foi abraçado por 7, assim como 8, que foi abraçado por 3.

- **1ª ETAPA – AQUECIMENTO**

Foi pedido para que formassem uma roda para ouvirem a explicação do aquecimento. Novamente uma confusão começou. A professora, que antes ajudava na organização das crianças e da roda, dessa vez não ajudou e as crianças demoraram a se organizar.

Cinco deles foram chamados para ajudarem na explicação e mostrarem do centro da roda como seria o aquecimento: teriam que “empurrar” de leve o colega que quisesse ficar no centro da pequena roda e que teria que estar com os pés fixados no chão. Durante a demonstração dos colegas, as outras crianças ficaram quietas e prestaram atenção, mas quando foi pedido para que elas se organizassem em grupos para fazerem sozinhas... Alguns começaram a empurrar com muita força os colegas e outros que estavam nos centros das pequenas rodas começaram a rodopiar.

Eles foram, então, reorganizados em trios para que pudessem compreender melhor o exercício. E para que pudessem entender como teriam que manter o corpo e encarar o exercício, ele foi apelidado de “João Bobo”.

D. não tinha trio e 13 também não. Então, formei um trio com eles e fizemos o exercício. Como percebi que eles estavam fazendo o exercício certo, resolvi chamar a atenção do resto da sala.

- **2ª ETAPA – O JOGO**

Quase todas as crianças participaram. G. e 18 ficaram sentados, assistindo.

Antes de ser avisado que podiam começar, foi explicado que a brincadeira era muito parecida com a que tinham feito na semana passada e que elas teriam que imaginar uma pessoa, o que ela estava fazendo e onde para que os colegas pudessem completar a cena.

Foi dado um exemplo: se uma pessoa estiver pescando num lago, o quê mais poderia ser feito? As crianças foram dando exemplos: andar de barco, pegar minhocas, limpar o peixe...

Elas puderam, a partir desse momento, começar a brincar. Tanto os meninos quanto as meninas participaram bastante e foi permitido que eles interagissem durante muito tempo uns com os outros.

Toda criança que queria participar do que estava ocorrendo levantava a mão e esperava ser chamada sem que isso fosse exigido e todas elas consideravam muito mais importante começar a cena do que participar da cena de outro colega.

Elas encararam o Jogo como uma montagem de cena e quando percebiam que mais crianças entravam na cena, mais se empolgavam com a brincadeira.

- **3ª ETAPA – COMENTÁRIOS**

Eles demoraram para fazer a roda e um pouco mais para ficarem quietos. Obedeceram o combinado nas outras semanas.

13 foi a primeira a falar. Comentou que havia gostado muito do que havia feito com 4. 12 aproveitou para dizer que também havia gostado de vê-las brincando de casinha porque a cena havia ficado comprida.

L. comentou que gostou de fingir que estava dormindo e que ele e seus amigos pareciam os sete anões.

D. disse ter gostado de brincar com L. e acrescentou que gosta de brincar com ele. Quando foi questionado sobre o quê fazia lá demorou a responder. As outras crianças interromperam e disseram que ele estava fingindo tomar pinga. Ele deu risada. A respeito da brincadeira anterior ele disse ter gostado, mas que sentiu um pouco de medo.

As outras crianças começaram, nesse momento, a ficar ansiosas para falarem no gravador e começaram a querer falar todas ao mesmo tempo.

8 gostou de brincar de fazer bolo. 4 também disse ter gostado de brincar de mamãe e filhinha com 13. Novamente as meninas começaram a falar todas ao mesmo tempo e os comentários foram encerrados.

28/09/07: 5º ENCONTRO – JOGO DO “CONTINUE A HISTÓRIA”

- **1ª ETAPA – AQUECIMENTO**

As crianças não participaram do aquecimento proposto, então foram chamadas a formarem trios para que pudessem brincar de “João Bobo”.

Novamente D. e 13 ficaram sozinhos e formei um trio com eles. Como muitos deles começaram a empurrar os colegas com muita força, o aquecimento foi encerrado.

- **2ª ETAPA – O JOGO**

As crianças foram convidadas a apresentarem algumas idéias. 12 deu muitas idéias à roda e devido à sua dificuldade para falar, suas colegas a ajudaram. 13 também ofereceu à

roda algumas idéias e alguns meninos também. Enquanto 12 tentava falar suas idéias, D. deu risada e outros garotos começaram, então, a imitá-la. A professora interferiu e perguntou qual era a graça. Os meninos ficaram sem jeito e pararam. D. comentou que perto de sua casa mora um homem que está aprendendo a falar e que todos riem dele. A professora disse que 12 também está aprendendo e que, por isso, precisa da ajuda dos colegas. A história foi montada e os personagens foram definidos.

As crianças, então, foram convidadas a se organizarem para apresentá-la aos colegas que não quiseram participar. As meninas se recusaram a conversar com os meninos para acertarem o início da cena e algumas meninas se recusaram a conversar umas com as outras. Duas delas, 9 e 3, começaram a cena sozinhas, enquanto 13 ficou no centro da sala fingindo brincar com uma boneca.

Nesse momento, os meninos resolveram começar a cena deles sozinhos também e enquanto isso, 12 saiu da sala. Quando ela voltou, o Jogo foi encerrado e eles se sentaram para conversarem.

- **3ª ETAPA – COMENTÁRIOS**

As crianças comentaram que nada havia dado certo porque os meninos e as meninas não conversam. Segundo as meninas isso acontece porque os meninos são muito chatos e gostam de ficar provocando elas. Mas os meninos disseram que esperaram o tempo todo elas virem conversar com eles e só decidiram fazer tudo sozinhos porque elas começaram a fazer tudo separadas e antes deles.

Muitas meninas não quiseram conversar. 12 saiu da roda para “fazer lição”. Alguns meninos também não quiseram falar.

O restante da sala insistiu para voltar à montagem da cena. Foi dada outra chance, mas no momento que teriam que conversar para acertar algumas coisas ocorreu outra confusão.

Os comentários foram encerrados.

05/10/07 – ENCONTRO ADIADO

No início da semana, a comunidade escolar mudou-se de volta para o prédio oficial da escola, portanto, os alunos ficaram liberados das aulas.

12/10/07 – ENCONTRO ADIADO

Feriado oficial.

19/10/07 – ENCONTRO ADIADO

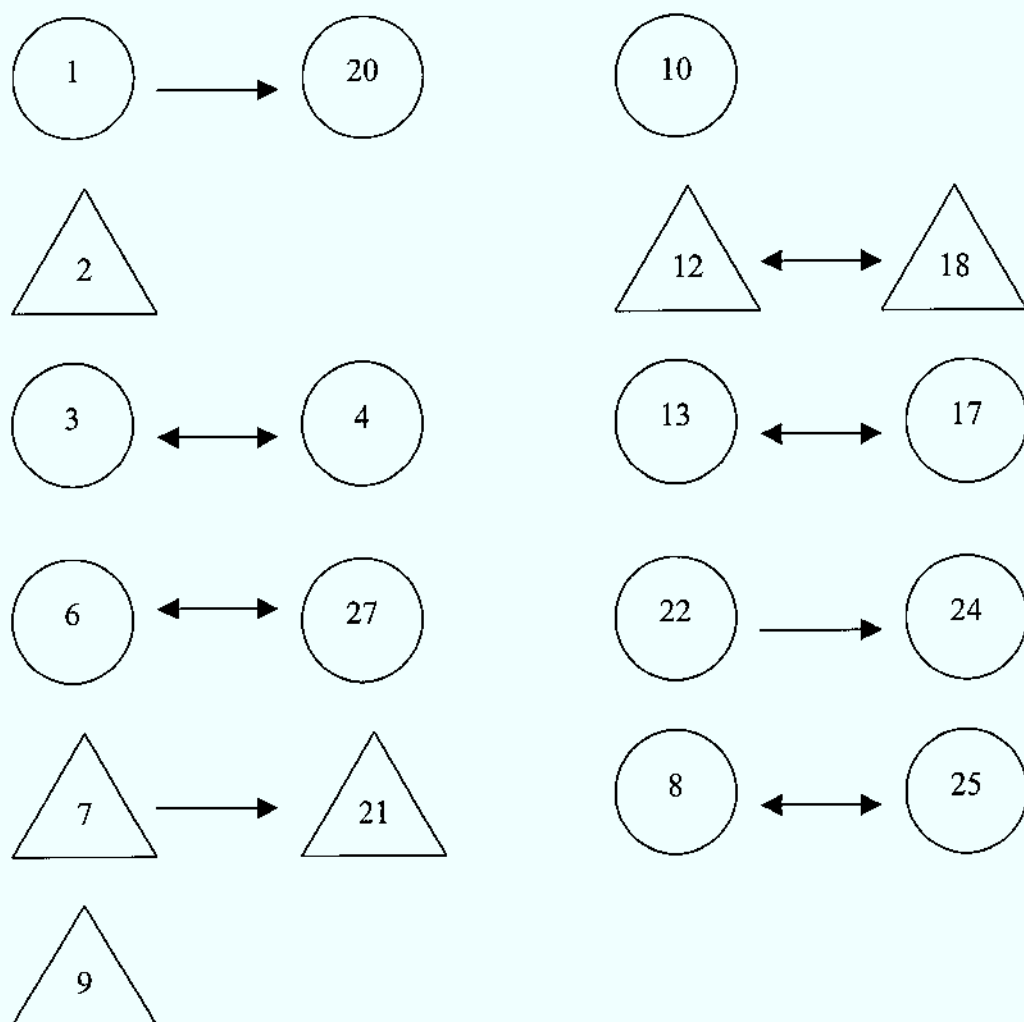
Apresentação oficial da escola recém-reformada aos pais dos alunos.

31/10/07: 6º ENCONTRO – JOGO DA MÍMICA¹⁰ E TERCEIRO TESTE SOCIOMÉTRICO

As crianças estavam eufóricas, mas quando ficaram sabendo que este seria o último encontro demonstraram um certo desapontamento. Comentaram sobre uma surpresa, mas que só a revelariam no final do Jogo.

¹⁰ Jogo realizado no prédio oficial da escola, localizado na Vila Boa Esperança.

• **TERCEIRO TESTE SOCIOMÉTRICO**



As crianças ouviram a mesma orientação dada nos outros encontros anteriores: caminhar pelo espaço enquanto pensavam pensassem no que mais gostavam de fazer com a companhia do colega preferido; após duas palmas, procurar esse colega e dar-lhe um abraço.

20, 21 e 24 quiseram abraçar outros colegas sem ser os que os abraçaram; 5, 11, 14 e 15 faltaram; 2, 9 e 10 não quiseram abraçar nenhum colega e 16, 19, 23 e 26 não quiseram participar.

- **1ª ETAPA – AQUECIMENTO**

A professora sugeriu que tanto o Aquecimento quanto o Jogo fossem feitos na quadra poliesportiva, pois a sala de aula, num determinado período do dia, tornava-se muito abafada. Ela mesma organizou duas filas no corredor e conduziu as crianças para a quadra. Porém, a quadra estava sendo utilizada pelos professores de Educação Física e, então, as crianças ficaram com um espaço muito reduzido para as atividades.

Foi organizada uma roda. Do centro foi explicado que este seria o último encontro, mas que, apesar disso, tudo seria feito como foi feito nos outros anteriores. As crianças ficaram desapontadas, reclamaram com a professora, comentaram entre si.

Elas ouviram a explicação do aquecimento, que foi apelidado de brincadeira desde o início da pesquisa de campo. Elas teriam que formar duplas e brincar de marionete. Enquanto uma delas seria o condutor, a outra seria a marionete.

Elas tiveram dificuldades para formarem duplas. Aliás, houve uma pequena confusão, pois algumas não queriam brincar com o colega que as havia escolhido. I., a princípio, não quis brincar, mas depois que L. se aproximou dizendo que seria deu par ele aceitou participar. F. J. e D. não quiseram participar. Segundo eles, a brincadeira era de “mulherzinha” e chata. H. quis formar dupla com M., o qual nunca participou dos Jogos, mas ele se recusou a ser tocado pelo colega quando este o abraçou.

As meninas também tiveram dificuldades para formarem as duplas. Novamente 6 e 13 ficaram sozinhas e quando foi proposto que ficassem juntas elas não aceitaram. 12 não participou, pois se distraiu com os brinquedos levados pela professora de Educação Física às crianças do primeiro ano, que estavam na quadra poliesportiva.

Assim que a brincadeira foi explicada, os meninos começaram a interagir uns com os outros. Algumas meninas ficaram conversando umas com as outras, enquanto as que estavam

sem duplas permaneceram paradas, já que não quiseram brincar juntas. Como queria que elas experimentassem a sensação de serem conduzidas, fiz o exercício com elas. E, assim que as outras meninas perceberam, organizaram-se em fila para que eu brincasse com elas também. Todas elas acharam muita graça e se divertiram quando tiveram que me conduzir.

Neste momento, os meninos já estavam explorando o espaço todo e os que eram as marionetes faziam expressões com o rosto como se fossem marionetes de verdade. Eles já não estavam em duplas, mas em pequenos grupos, nos quais uns davam idéias de movimentos e de direções aos que conduziam.

O Aquecimento foi encerrado assim que as crianças do 1º ano interferiram.

- **2ª ETAPA – O JOGO**

Foi proposto que formassem equipes para brincarem de mímica. As meninas se animaram, enquanto alguns meninos sentaram-se e se recusaram a brincar. Houve, então, uma mudança: o Jogo seria a Corrida das Centopéias.

As crianças formaram equipes segundo números que lhes foram sendo falados (1 ou 2), mas assim que alguns meninos perceberam que estavam sendo misturados com as meninas se recusaram a brincar. Algumas meninas também reclamaram e uma confusão começou a ganhar corpo: os meninos diziam que não iam ficar na mesma equipe que as meninas porque elas eram chatas e que também não queriam brincar de corrida de centopéias; as meninas retrucaram dizendo que eles é que eram os chatos, mas que queriam brincar.

Os meninos, então, sugeriram que a brincadeira fosse meninas contra meninos. As meninas aceitaram e lhes foi mostrados como que teriam que correr. Assim que os meninos viram que teriam que segurar na cintura do colega da frente e que teriam que correr de cócoras, desistiram. As meninas não enxergaram problema algum e, a essa altura, já estavam

preparadas para correr. A professora interferiu, tentando motivá-los a brincar. Funcionou, a princípio.

Foi dado um sinal de início da corrida, mas os meninos tiveram dificuldades em se movimentar e pararam no meio do trajeto. As meninas, então, ganharam, embora algumas delas tenham também ficado no meio do caminho.

Os meninos reclamaram e pediram para ser uma corrida individual, na qual “*cada parte da centopéia correria sozinha*” (F). Assim foi feito. Foi combinado que seriam três rodadas de corrida. Na primeira rodada houve um empate; na segunda os meninos ganharam e na terceira, se as meninas não tivessem perdido tempo discutindo umas com as outras, teriam ganhado. A briga começou porque 8 não quis correr contra F, mesmo sob pressão das amigas, que diziam que ela tinha que correr sem olhar contra quem era.

Assim que todas as partes da centopéia dos meninos correram, o Jogo foi finalizado. As crianças estavam exaustas. A professora conversou com as meninas que ainda estavam discutindo para tentar mostrar que, às vezes, discutir não leva à nada, pois não tinham conseguido resolver o problema que havia surgido entre elas.

• **3ª ETAPA – COMENTÁRIOS**

As crianças, em geral, gostaram do Jogo. Alguns meninos reclamaram da brincadeira de marionete, dizendo que os colegas que os conduziam faziam movimentos muito rápidos para serem acompanhados. D., 12, K., N., 18, 10, 2 e 1 não participaram e quando foram questionados sobre isso disseram que não gostavam de correr e que estava muito calor para aquilo.

6 comentou que gostou mais da brincadeira de marionete. Segundo ela, era mais divertido conduzir os amigos, mandar neles. L. concordou com ela. I. discordou: “*Não vi*

graça nenhuma em ficar fingindo mexer os braços do J.. Muito chato. Correr foi mais emocionante”.

Neste momento, os meninos começaram a falar ao mesmo tempo e a provocar as meninas: *“Ceis num corre nada! A gente ganhou!”* As meninas retrucaram e colocaram a culpa em 8 (aquela que não quis correr contra F), a qual colocou a culpa em 13: *“Culpa minha nada, tia! Tudo culpa da 13! Ela que ficou me xingando e me empurrando!”* 11 interferiu e disse que ninguém da sala gostava de 13: *“Ela é feia, tia. Por isso ninguém gosta dela”* *“Ela é chata, isso sim! E folgada! E todas as meninas são chatas, tia!”* 13 sentiu-se ofendida; disse que não se importava se ninguém gostava dela, porque 12 era amiga dela e era o suficiente.

As meninas foram questionadas sobre o que haviam achado dos meninos e sobre o porquê que não gostavam de 13. Elas responderam que também os achavam chatos e que eram chatos porque gostavam somente de correr e de irritá-las. Quanto à 13, disseram que, desde que ela entrou na escola, se mostra *“folgada”*, zomba e xinga todos e retruca tudo o que lhe é falado.

As crianças também foram questionadas, principalmente os meninos, a respeito de segurar na cintura do colega. Os meninos disseram que era *“coisa de menina”* e que também era muito difícil correr daquele jeito. As meninas concordaram. *“Mas não tem nada demais pegar na cintura do colega. É uma brincadeira!”* *“Tem sim, dona! Eu num ia pegar não!”*

As crianças riram.

Os comentários foram encerrados e a surpresa foi revelada: um livro feito com recados das crianças. *“O mais interessante foi ver crianças que nunca tiveram iniciativa de escrever tentando escrever algo para você guardar de lembrança. Por isso eu não corriji, deixei com os erros mesmo”* (Professora).

4. Análise dos Dados¹¹

Desde o início as crianças apresentaram dificuldades para formarem a roda para que pudessem ouvir e ver os colegas. Também apresentaram dificuldades para exporem suas opiniões e para ouvirem o que cada uma queria dizer a respeito dos Jogos ou a respeito de como haviam se sentido durante os mesmos ou por algo que as havia incomodado.

“Pára de ficar me puxando!” (1)

“Tia, olha o N. aqui, ó. Não pára de ficar me empurrando!” (2)

“É a minha vez de falar!” (7)

Porém, quando elas perceberam que toda semana teriam um tempo para o que elas mesmas chamavam de brincar, a ação e reação durante e depois dos Jogos mudaram. No momento dos Comentários elas já se organizavam para sentarem-se perto do gravador – parecia que tinham a impressão de que assim podiam ser mais ouvidas – e, às vezes, respeitavam o colega que queria se expor. Apesar disso, o momento dos Comentários e os Testes Sociométricos revelaram que algumas crianças não se entendem e o quanto a sala tem problemas de relacionamento, de convivência, os quais dividem-na em pequenos grupos e / ou duplas.

“Tia, eu não falei ainda”.(G)

¹¹ Os nomes das crianças estão indicados ou por letras do alfabeto (meninos) ou por números (meninas).

"13, 4 não terminou de falar ainda." (1)

"Pode falar, você levantou a mão primeiro". (9)

"Eu não disse isso! Eu só xinguei ela porque ela me xingou primeiro!" (13)

"Ela faz isso tia porque ninguém gosta dela aqui. E ninguém gosta dela porque ela é folgada". (7)

"Deixa, eu não ligo. 12 é minha amiga e isso é o que importa".

"A gente não quis que ele brincasse com a gente, só isso". (G. e F., afirmando que não quiseram D. no Jogo das Bolas e dos Ritmos).

"Hoje você não quis dar um abraço em ninguém?"

"Não. O I não veio hoje e ele é minha dupla. Sentamos juntos todos os dias." (E)

"Não quis dar um abraço em ninguém hoje, por quê?"

"Ninguém ia querer dar um abraço em mim, tia." (13)

"Eu não fui abraçado por ninguém em nenhum dia." (D)

Os Testes Sociométricos e alguns Jogos Dramáticos revelaram uma divisão entre meninos e meninas.

"Tia, eu fiquei sem ninguém pra abraçar". (D)

"10 ainda não recebeu abraço de ninguém. Vá até lá".

“Eu não vou abraçar ela, não”. (D)

“E por que não?”

“Porque não sou frutinha” (D)

“A gente montou tudo sozinho porque elas não quiseram ouvir a gente”. (4)

“Mentira, tia! Eles que queriam só ficar brigando na história e a gente não. Aí fizemos tudo sozinhas também”. (L)

A rotina da realização dos Jogos fez também com que sentissem falta desse momento de brincar, pois, quando ele foi retomado, após a mudança de volta ao prédio oficial, as crianças demonstraram-se muito ansiosas e entusiasmadas. Na escola, as crianças aprendem que devem manter-se quietas e sentadas, pois as atividades passadas dentro das salas de aula exigem concentração, atenção e silêncio. Talvez, por isso, elas tenham tido tanta dificuldade para lidar com o clima de liberdade e espontaneidade, onde elas podiam expor o que quisessem ou sentissem.

“Ê, a tia voltou!!!” (as crianças em geral)

“Tia, a gente vai brincar lá fora hoje?” (H)

“Tia, por que você demorou tanto?” (6)

Quando foram informadas do último encontro demonstraram-se desapontadas. Afinal, o tempo que elas teriam para conhecer a si mesmas e aos colegas acabaria.

“Tia, você não volta mais?” (13)

“Ah, quem vai brincar com a gente?” (D)

E quando perceberam que algumas delas tinham dificuldades para se expressarem ou de entenderem o que tinha de ser feito, tentaram ajudar.

“Peraí, tia. Deixa eu ajudar a 12. Ela ta dizendo: ‘Era uma vez a mãe e o pai dela’. É isso, 12? (11)

“Vamos voltar para a roda, 12. A tia ta esperando. Você não quer brincar?” (5)

“Você tem que falar o nome de todo mundo até chegar em você”. (5, explicando para 12 o que ela tinha que fazer no Aquecimento do Jogo das Bolas e dos Ritmos).

“Você tem que imitar uma pessoa, D. e não um animal”. (13, explicando para D. que ele teria que imitar uma pessoa fazendo algo no Jogo do Quem, Onde e O Quê).

Os Jogos também revelaram que algumas crianças têm vergonha de se expor e vergonha de tocar no colega. Algumas atitudes de algumas crianças podem ter causado ou a vergonha de participar ou a de expor opinião.

“Tem sim, dona! Eu não ia pegar não!” (F, comentando que não ia segurar na cintura do colega à sua frente).

“Não brinquei porque tenho vergonha”. (9)

“Não quero falar, tia. Tenho vergonha.” (8)

“Há há há há! Olha como ela fala. Nem sabe falar direito ainda!” (D., zombando de 12, que apresenta dificuldades para se comunicar verbalmente).

“Err! Sapo não anda! Sapo pula!” (Crianças zombando de D., que havia dito ter gostado de imitar um sapo no Jogo dos Bichos pelo jeito que ele se locomovia).

“Mas você não anda de quatro!” (A., zombando de L. ao ouvi-lo dizer que havia gostado de imitar um tigre pelo modo como ele andava).

Apesar dos problemas de relacionamento e de convivência, o clima proporcionado pelos Jogos também evidenciou que as crianças têm senso de que juntas podem ser ou mais criativas ou dar vários significados para o que for produzido.

“12 me chamou para ir no banheiro com ela e aí a gente teve a idéia de brincar de mamãe e filhinha”. (13, explicando, durante os Comentários do Jogo Quem, Onde e O Quê, como havia surgido a idéia de imitarem uma mãe e uma filha).

“Gostei de ver a 13 e a 4 brincando de casinha. Tinha até cachorro!” (11, comentando que havia gostado da cena montada pelas colegas no Jogo das Atividades Complementares, pois havia ficado comprida por ter muita gente).

“Eu gostei mais de brincar de dormir. Eu e meus amigos parecia ‘Os Sete Anões’”.
(L, comentando ter gostado de fingir que estava dormindo junto com os amigos durante o Jogo das Atividades Complementares).

5. Considerações Finais

Uma escola aberta às diferenças deveria propor uma aprendizagem que ultrapassasse a aprendizagem da posição na escala social, da etnia, do gênero e das “anormalidades”, ou seja, deveria ser uma aprendizagem do que é ser diferente, do que é acolhê-lo e do que é sensibilizar-se para ele, por ele e com ele; uma aprendizagem que libere e valorize a espontaneidade, tão essencial para a descoberta de novas formas de atuação através do encontro consigo mesmo e com o outro.

Porém, essa mesma escola que se propõe a abrir-se às diferenças, é um espaço onde a autodesvalorização, o sentimento de incapacidade, o estigma, os papéis e as posições sociais, construídos sócio-historicamente, são reforçados.

Além disso, as leis resultantes de debates, discussões e artigos sobre Inclusão não têm dado conta das inúmeras relações humanas responsáveis por alguns processos de exclusão que afetam as crianças envolvidas.

Mas o quê fazer e como fazer para que as crianças aprendam que são diferentes sem classificar as diferenças e sem estranhá-las, já que aprendem a olhar e a se olhar e a estranhar os que se manifestam de maneira diversa dos demais para, enfim, acreditar e esperar que a Inclusão seja, de fato, implantada e bem sucedida?

Numa tentativa de responder esta questão, os Jogos Dramático, fundamentados no Psicodrama, foram vistos como possibilidades de trabalho com a questão das Diferenças e com o encontro da criança consigo mesma e com o outro para que novos vínculos e novas relações favorecessem a Inclusão.

As crianças que participaram dos Jogos propostos não estão acostumadas com atividades nas quais têm liberdade para dizerem o que pensam sobre elas, o que sentem por causa delas e para criarem o que quiserem. Elas também não estão acostumadas a serem

permitidas a tocar o corpo do outro, a serem desafiadas a confiar ou a não confiar seu corpo nas mãos do outro, a entrarem em contato consigo mesmas, assim como não estão acostumadas a colocar suas amizades ou os laços que criaram umas com as outras à prova.

Isso ocorre porque a escola ensina a cada criança que ela é um indivíduo e como tal é responsável por cuidar do seu próprio corpo sozinha, assim como de seu espaço e de seu material. Como indivíduo ela aprende que a coletividade do trabalho em sala se resume apenas em não atrapalhar o andamento das aulas e torna-se uma criança quieta, que escuta e executa. Tocar o corpo do outro de maneira livre é permitido apenas nas aulas de Educação Física e, mesmo assim, segundo um limite pré-estabelecido; expor o que se pensa somente nas horas permitidas e o encontro da criança consigo mesma acontece somente em raros momentos de reflexão.

Os Jogos realizados mostraram que confiança, liberdade, criatividade, espontaneidade e o corpo estão intimamente ligados ao que acreditamos ser incluir. A Inclusão do diferente depende do toque no e do outro, da confiança no e do outro, do encontro consigo mesmo e com o outro e, principalmente, do que se pensa sobre o outro e sobre expor o que se pensa.

Embora os Jogos Dramáticos programados tenham sido prejudicados por alguns contratempos, como a mudança de volta ao prédio oficial da escola ou como a falta de infraestrutura do prédio provisório, e pela metodologia construída – pois a criação de novos vínculos e o estabelecimento de novas relações, tão importantes para a Inclusão, dependem de um longo período de trabalho – eles contribuíram para que as crianças parassem para pensar no como agiam, no que sentiam e no que gostariam de falar sobre o quê ou quem as incomodavam.

Acredito também que os Jogos Dramáticos proporcionaram momentos nos quais as crianças puderam se conhecer e conhecer o outro sem que notas e a pressão da professora os influenciassem, abrindo espaço para a espontaneidade e para a criatividade...

6. Referências Bibliográficas

- ABRAMOWICZ, A e SILVÉRIO, V. R. **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas: Papirus, 2005.
- ALMEIDA, Wilson Castello. **O que é psicodrama**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- AMARAL, L. A. **Pensar a diferença / deficiência**. Brasília: Corde, 1994.
- BLANCHETTI, L. e FREIRE, I. M. Apresentação. In: BLANCHETTI, L. e FREIRE, I. M. **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. São Paulo: Papirus, 1998, pp. 13-19.
- BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- BRASIL. **Constituição** (1988). Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília/ DF, 31 de dez. de 1996.
- GÓES, M. C. R. de e LAPLANE, A L. F. de (orgs). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- GONÇALVES, C. S. **Lições de Psicodrama – Introdução ao pensamento de J. L. Moreno**. São Paulo: Ágora, 1988.
- HUIZINGA, Lohan. Natureza e Significado do Jogo como Fenômeno Cultural. In: HUIZINGA, Lohan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva / Ed. USP, 1971, pp. 03-31.
- JANUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental**. Campinas: Autores Associados, 1992.

- LAPLANE, A L. F. de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004, pp. 5-20.
- LOPES, J. **Pega teatro**. Campinas: Papirus, 1989.
- MANTOAN, M. T. E. **Diversidade na Escola: a experiência do LEPED**. Departamento de Metodologia de Ensino Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino e Diversidade – LEPED/FE/Unicamp.
- _____. **Compreendendo a deficiência mental – novos caminhos educacionais**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.
- _____. A inclusão escolar de deficientes mentais: contribuições para o debate. IN: MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar: eis a questão – explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 1997, pp. 137-154. (a)
- _____. [et. col.]. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997. (b)
- _____. Integração / Inclusão – escola (de qualidade) para todos. In: **Pátio Revista pedagógica** 2, (5), pp. 48-51, 1998.
- _____. Sobre metodologia do Ensino Fundamental. In: **Pátio – Revista Pedagógica – ARTMED / Porto Alegre – RS**, ano V, v. 20, fev. / abr. / 2002, pp. 18-28.
- _____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: OMOTE, S. **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004, pp. 113-143.
- MINISTÉRIO FEDERAL: FUNDAÇÃO PROCURADOR PEDRO JORGE DE MELO E SILVA (org). **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2ª ed. Brasília / DF: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.
- MIRANDA, Nicanor. **200 jogos infantis**. São Paulo: Martins, 1972.

- MISKOLCI, R. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, A e SILVÉRIO, V. R. **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeças da diversidade na escola**. Campinas: Papirus, 2005, pp. 13-26.
- MONTEIRO, R. F. **Jogos dramáticos**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.
- MORENO, J. L. **O teatro da espontaneidade**. São Paulo: Summus, 1984.
- NUNES, Leila R. D. O. de P., FERREIRA, Júlio R. MENDES, Enicéia G. Teses e Dissertações sobre Educação Especial: os temas mais investigados. IN; MARQUEZIBE, Maria C., ALMEIDA, Maria A., OMOTE, Sadao. **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrian: Eduel, 2003, pp. 113-136.
- PIERUCCI, A F. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 199.
- ROMAÑA, M. A **Psicodrama Pedagógico**. Campinas: Papirus, 1987.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Entrevista com o professor Boaventura de Souza Santos, 1995. Disponível em: http://www.dhi.uem.br/jurandir/jurandir_boaven1.html
- SANTOS, R. M. S. O Psicodrama e o jogo dramático, 2002. Disponível em: http://www.jperegrino.com.br/temas_diversos/o_psicodrama_e_o_jogo_dramatico.htm
- SANTOS, Roseli Coutinho dos. A trajetória institucional e histórica da difusão do Psicodrama Pedagógico em Campinas: relatos orais sobre motivações vivenciais, contradições institucionais e perspectivas educacionais. . Faculdade de Educação / Dissertação de Mestrado, 2004. Campinas / SP.
- SCHÜTZENBERGER, A. A. **O teatro da vida – Psicodrama, introdução aos aspectos técnicos**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1970.
- SILVA, S. e VIZIM, M. (orgs). **Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas: Mercado de Letras, ALB, 2001.

SILVÉRIO, V. R. A (Re)configuração do nacional e a questão da diversidade. In: ABRAMOWICZ, A e SILVÉRIO, V. R. **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeças da diversidade na escola**. Campinas: Papirus, 2005, pp. 87-108.

SLADE, P. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

THEODORO, Cíntia I. A. Deficiência e Inclusão sob Dois Pontos de Vista: da Pesquisa e da População. Faculdade de Educação / TCC, 2001. Campinas / SP.

VYGOTSKY, L.S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

XAVIER, E. C. C. A inclusão da criança surda. Faculdade de Educação / Dissertação de Mestrado, 2002. Campinas / SP.

7. Anexos

7.1. Tratados e Declarações Mundiais em Defesa da Inclusão

- 1985: A Assembléia Geral das Nações Unidas lança o Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes, recomendando o ensino de pessoas deficientes dentro do sistema escolar “normal”;
- 1988: O interesse pelo assunto no Brasil é provocado pelo debate antes e depois da Constituinte que, em seu artigo 208, inciso III, prescreveu entre as atribuições do Estado, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência na rede regular de ensino;
- 1989: A Lei Federal 7853, no item da Educação, prevê a oferta gratuita e obrigatória da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino e considera como crime punível com reclusão de um a quatro anos a recusa ou a suspensão da matrícula sem justa causa;
- Março de 1990: A Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, prevê que as necessidades educacionais básicas sejam oferecidas para todos pela universalização ao acesso, promoção da igualdade, ampliação dos meios e conteúdos da Educação Básica e melhoria do ambiente de estudo. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente é aprovado, reiterando os direitos garantidos na Constituição, ou seja, atendimento educacional especializado na rede regular de ensino aos portadores de deficiência;
- Julho de 199: A Declaração de Salamanca é assinada por dirigentes de mais de 80 países. Como um dos mais importantes documentos de compromisso de garantia de

direitos educacionais ela considera as escolas regulares inclusivas como eficientes combatentes da discriminação;

- Dezembro de 1996: A Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 substitui o termo “portadores de deficiência” para “educandos com necessidades educacionais especiais” e declara que o Estado tem o dever de garantir o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino.

7.2. Personalizado

Cresci ao lado de uma pessoa julgada ser diferente segundo alguns padrões estabelecidos fora da escola. Assisti de perto o que ela sentia e pensava por não ter tido as mesmas disciplinas, as mesmas oportunidades e as mesmas motivações escolares para o desenvolvimento de suas potencialidades, mas principalmente por não ter tido a chance de estabelecer vínculos com pessoas consideradas “normais” pelos mesmos padrões que a consideravam diferente. Todos os amigos delas eram, também, julgados diferentes dos demais... E assim, não estudamos na mesma classe e muito menos na mesma escola.

Aprendi, portanto, na escola, a acreditar que tudo isso era justo e verdadeiro, mas não entendia o porquê, pois na minha casa, ao contrário, houve sempre a pergunta “por que ela não?” e percebi que, porque ela era diferente, vivia num mundo diferente – criado por aqueles padrões – sobre o qual as pessoas de fora tinham um único sentimento: o de pena e, por isso, a tratavam de forma infantilizada.

A minha família sempre a estimulou através de atividades extra-escolares. Ela fez natação, estudou flauta e canto e era tratada como uma criança dita “normal”, como eu. Na hora do jantar, do almoço ou do café da manhã ela sempre teve espaço para falar o que pensava sobre o que estávamos conversando e, por isso, aprendeu que também podia ser

ouvida, mesmo quando as outras pessoas pensavam que, por ela ser diferente, não tinha opiniões formadas a respeito de qualquer coisa ou não entendia o que estava acontecendo com o mundo... Quanta ignorância!

Hoje ela ainda estuda. E estuda na única instituição particular do Município de Jundiá que oferece um 'Ensino Inclusivo', mas que parece não entender que incluir é diferente de inserir, pois, apesar de ter um currículo com aulas adaptadas, aulas de Teatro, aulas de Música e Expressão Corporal, não oferece a chance de estabelecimento ou criação de vínculos com os outros alunos, os quais acabam por aprender que alunos como ela são diferentes e merecem, apenas, a tolerância. Existe o respeito, mas não existe o "estar COM"...

7.3. O Prédio Oficial da EMEF Dr. Lourenço Bellocchio

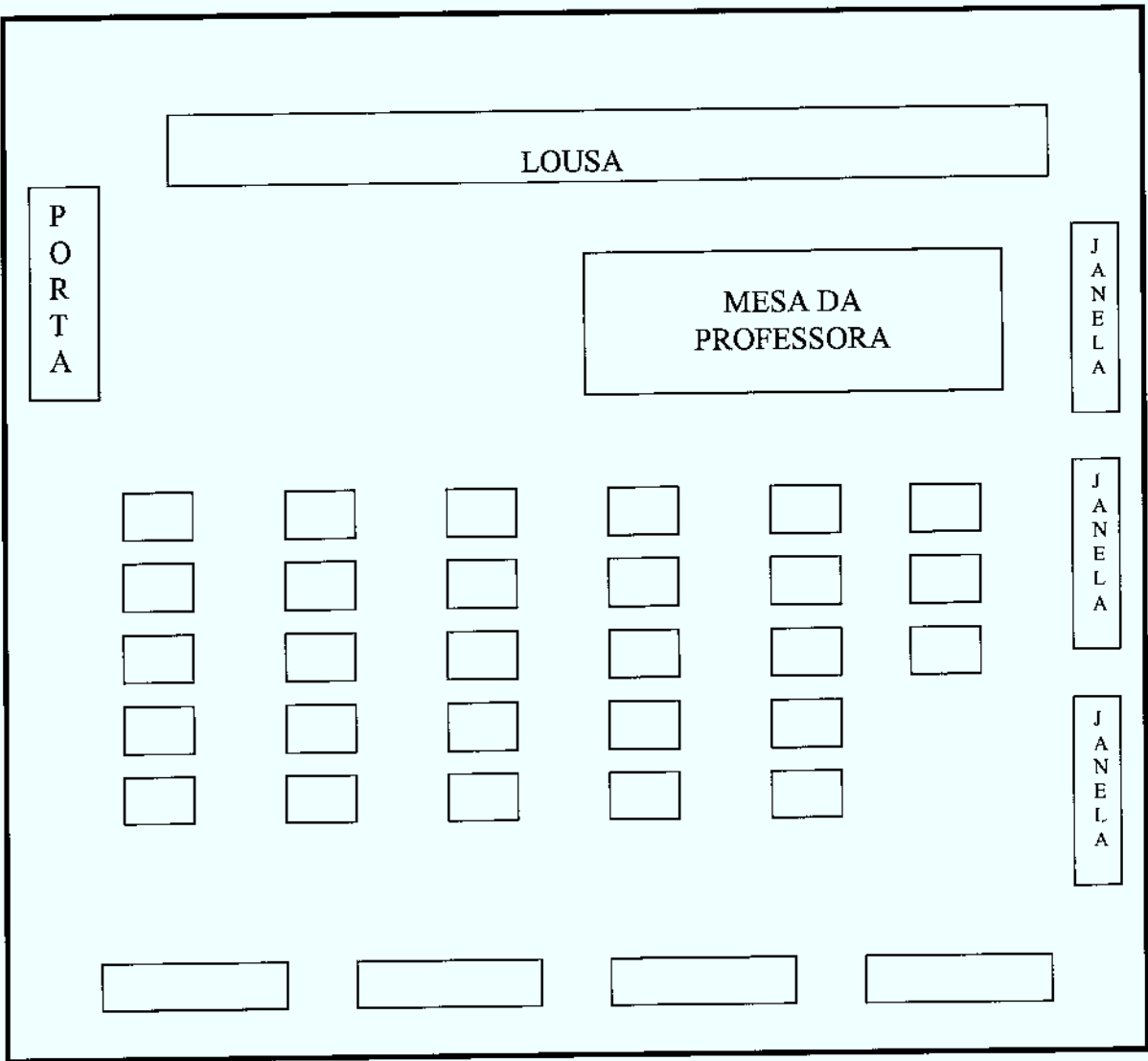
O prédio, recém-reformado, da EMEF Dr. Lourenço Bellóccchio é bem diferente do local provisório onde as crianças estavam tendo aulas. A escola ocupa um quarteirão todo e tem uma quadra poliesportiva bem construída e equipada. Todas as salas são bem ventiladas e espaçosas: têm grandes janelas com cortinas e ventiladores no teto. A biblioteca não divide mais espaço com a sala de Informática, pois ambas têm espaços amplos e individuais.

O pátio da escola também é amplo e os alunos têm a opção de aproveitarem o intervalo num espaço ao lado da quadra poliesportiva, composto por mesas e bancos de concreto e algumas árvores.

A sala dos professores, da diretoria e da secretária são salas próprias e não mais locais improvisados e apertados.

As situações administrativa e pedagógica da escola não mudaram. Aliás, é até seguro afirmar que sofreram influências positivas pela mudança ao prédio recém-reformado, pois os professores e os alunos parecem estar mais animados e menos cansados.

- Mapa da Sala de Aula do 3º Ano



- Descrição do Espaço Físico da Sala de Aula do 3º Ano

A sala de aula parece do prédio oficial abriga, confortavelmente, 27 alunos e mais a professora. O espaço entre as fileiras é bem maior que o observado no prédio provisório e a localização dos armários não prejudica a acomodação dos alunos.

A sala possui três janelas largas e altas e como a colocação de calhas novas foi feita e houve preservação das árvores do pátio, as cortinas não precisam ser fechadas, melhorando tanto a luminosidade quanto a ventilação da sala.

As carteiras são separadas das cadeiras e todas elas são de madeira com os pés de ferro. O chão da sala é revestido de piso.

7.3.1. Impressões sobre o Espaço Físico da Escola e da Sala de Aula

do 3º Ano

As salas de aula são espaçosas, bem iluminadas e ventiladas. Todos os dias, antes do início de cada período, as faxineiras limpam todas elas, inclusive a Biblioteca e a Sala de Informática. As paredes, tanto das salas quanto da própria escola, são bem pintadas e não contém nenhum tipo de pichação ou rabisco.

O prédio e as cores com as quais as paredes são pintadas são alegres e claras. Durante o dia, o sol bate, por muito tempo, no pátio e na quadra poliesportiva. A Biblioteca da escola não divide mais seu espaço com a Sala de Informática e os alunos têm livre acesso a esses locais.