


ARTE, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: JOGOS TEATRAIS E BRINCADEIRAS AFRICANAS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

ART, DIVERSITY AND INCLUSIVE EDUCATION: THEATRE GAMES AND AFRICAN PLAYFUL ACTIVITIES IN THE FIRST YEAR OF PRIMARY SCHOOL

Eliana Guimarães Almeida  <https://orcid.org/0000-0002-2570-3146>
Universidade Federal de Minas Gerais
elianaufmg@yahoo.com.br

Matyane Andrade Queiroz  <https://orcid.org/0009-0000-5666-0591>
Universidade Federal de Minas Gerais
matyaneandrade@hotmail.com

Renata Junqueira de Souza  <https://orcid.org/0000-0003-2227-2544>
Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho
renata.lit.junqueira@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18339663>

Recebido em 30 de agosto de 2025

Aceito em 17 de outubro de 2025

Resumo: Este artigo discute práticas pedagógicas que articulam arte, educação inclusiva e diversidade cultural no contexto do Ensino Fundamental. As reflexões partem de observações feitas a partir de uma experiência vivida no Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD), componente curricular do Centro Pedagógico da UFMG, no qual foram desenvolvidas atividades teatrais e lúdicas com 13 crianças do primeiro ano, incluindo uma com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A metodologia combinou jogos teatrais inspirados no Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, e brincadeiras africanas e afro-brasileiras que potencializaram o repertório expressivo e simbólico das crianças, promovendo o respeito às diferenças, a cooperação e o desenvolvimento da empatia. Os resultados evidenciam que a arte teatral, ao integrar ludicidade, expressividade e cooperação, favorece a criação de um ambiente educativo inclusivo, capaz de estimular a autonomia, o diálogo e a reflexão. Do ponto de vista teórico, o estudo reafirma as contribuições de Paulo Freire, Augusto Boal e Maria Teresa Mantoan para a construção de uma pedagogia humanizadora e sensível às singularidades. Conclui-se que o teatro, ao ser incorporado às práticas escolares, constitui uma potente ferramenta de inclusão e formação docente, promovendo aprendizagens significativas baseadas na diversidade, no afeto e na escuta.

Palavras-chave: Teatro. Educação inclusiva. Diversidade. Formação docente. Ludicidade.

Abstract: This article discusses pedagogical practices that connect art, inclusive education, and cultural diversity within the context of Elementary Education. The reflections stem from observations made during an experience in the Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD), a curricular component of the Pedagogical Center at UFMG, where theatrical and play-based activities were developed with 13 first-grade children, including one diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD). The methodology combined theatrical games inspired by Augusto Boal's Theatre of the Oppressed with African and Afro-Brazilian games that enhanced the children's expressive and symbolic repertoires, fostering respect for differences, cooperation, and the development of empathy. The results show that theatrical art, by integrating playfulness, expressiveness, and collaboration, promotes the creation of an inclusive educational environment capable of stimulating autonomy, dialogue, and reflection. From a theoretical standpoint, the study reaffirms the contributions of Paulo Freire, Augusto Boal, and Maria Teresa Mantoan to the construction of a humanizing pedagogy sensitive to individual singularities. It concludes that theater, when incorporated into school practices, constitutes a powerful tool for inclusion and teacher education, fostering meaningful learning based on diversity, affection, and attentive listening.

Keywords: Theater. Inclusive education. Diversity. Teacher education. Playfulness.

Introdução

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. (Paulo Freire, 1996)

Inspirado nas concepções freireanas de uma educação crítica e humanizadora, este artigo parte do pressuposto de que o processo educativo deve acolher a diversidade como dimensão essencial da prática pedagógica, de modo a propiciar a plena participação de todos os sujeitos envolvidos. Com base nessa perspectiva, propõe-se discutir como a arte, especialmente o teatro, pode se tornar instrumento de inclusão, expressão e formação integral, articulando sensibilidade, criatividade e consciência social.

Em variados espaços de formação – inicial ou continuada – é comum ouvir falas que traduzem receios ligados aos inúmeros desafios presentes no ambiente escolar, sobretudo, quando se trata de pensar uma educação inclusiva, isto é, uma educação que todos têm direito a acessar (Mantoan, 2003; Lustosa e Figueiredo, 2021). Muitos docentes recém-formados, ao adentrar pela primeira vez a sala de aula, se deparam com realidades não descritas em textos estudados na academia e, diversas vezes, sentem-se impotentes ou pouco preparados para realizar um trabalho capaz de promover uma educação transformadora, nos moldes do que defende Freire (1996). Neste trabalho, tomamos a diversidade como elemento fundante do planejamento pedagógico, traçando um diálogo entre a linguagem teatral e a educação escolar. Com isso, buscamos refletir sobre as possibilidades de se desenvolver estratégias para pensar uma ação educativa que consiga aliar a potência da arte e a necessidade de romper as barreiras de exclusão presentes na sala de aula.

As experiências aqui relatadas foram construídas no âmbito do Programa Imersão Docente do Centro Pedagógico, escola de aplicação da UFMG (PID-CP-UFMG), por meio da oferta de uma disciplina que compõe a matriz curricular da escola, denominada Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD). O PID-CP-UFMG se configura como território de experimentação pedagógica, nos quais professores em formação inicial planejam, executam e avaliam práticas educativas a partir de seus interesses e experiências, sob a supervisão de docentes vinculados à instituição. O programa busca, assim, oportunizar uma imersão dos futuros profissionais, enquanto estão em seu processo de formação inicial, de modo a minimizar os impactos desta chegada na escola, proporcionando uma melhor preparação para lidar com o cosmopolitismo presente na sociedade e possibilitando aos docentes em formação uma visão mais aberta e mais sensível à diferença (Caldeira, 2025).

Assim, a professora em formação, graduanda em Teatro, que é uma das autoras deste texto, ministrou por um semestre o GTD intitulado “Jogos Teatrais: ação e movimento”. O projeto foi realizado com uma turma de 13 crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, com idades entre seis e sete anos, incluindo um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O trabalho buscou compreender de que modo jogos teatrais e brincadeiras africanas e afro-brasileiras poderiam favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, promovendo o respeito às diferenças e a aprendizagem colaborativa.

A opção pelo teatro como eixo estruturante das atividades fundamentou-se nas possibilidades que essa linguagem apresenta para mobilizar a expressão corporal, a imaginação e o diálogo. Ao explorar o jogo e o improviso, buscou-se ampliar as formas de comunicação das crianças, permitindo a construção de vínculos afetivos e experimentação de situações de partilha e escuta. Dessa maneira, o teatro se revelou como um caminho fértil para a inclusão, ao potencializar a convivência entre diferentes modos de ser, pensar e aprender.

O objetivo central deste artigo é, portanto, analisar como o teatro, associado às brincadeiras africanas, pode favorecer processos de inclusão e aprendizagem significativa, tanto para as crianças quanto para os professores em formação. Busca-se, ainda, refletir sobre as implicações pedagógicas e formativas dessa experiência, contribuindo para o debate acerca de práticas educacionais voltadas à diversidade e à equidade no contexto escolar.

Do ponto de vista teórico, o estudo apoia-se, principalmente, nas contribuições de Paulo Freire, Augusto Boal e Maria Teresa Eglér Mantoan, autores que defendem uma pedagogia

crítica e humanizadora, capaz de reconhecer a singularidade dos sujeitos e o papel transformador da arte na educação.

1. A arte teatral como mediação inclusiva

O teatro é uma arma, uma arma muito eficiente, por isso é necessário lutar por ele. (Augusto Boal, 1991)

Narrar que a educação é possível com afeto é também reconhecer os desafios que a escola enfrenta para garantir práticas pedagógicas inclusivas, sobretudo quando se busca promover uma experiência transformadora no contexto escolar. O teatro, enquanto linguagem artística e prática social, oferece à escola um campo de experiências estéticas e simbólicas capaz de ampliar a compreensão sobre o outro e sobre si mesmo, de modo que sua dimensão educativa não se restringe à aprendizagem técnica de papéis ou textos, mas envolve o exercício da imaginação, da escuta, da empatia e da convivência.

Ao ser incorporado às práticas pedagógicas, o teatro cria espaços de interação nos quais a diversidade é acolhida como potência criadora, constituindo um meio de mediação cultural e formativa, capaz de provocar o diálogo e o reconhecimento das diferenças. Nesse sentido, a arte teatral contribui para a educação inclusiva, por promover a participação ativa de todos os sujeitos — independentemente de suas condições cognitivas, físicas, sociais ou culturais. Para Boal (1991), o teatro é um ensaio para a vida real, isto é, ele funciona como um laboratório prático ou território simbólico em que os sujeitos podem experimentar e refletir sobre comportamentos, dilemas sociais e estratégias de ação em um ambiente seguro, para depois aplicar esse aprendizado em sua vida cotidiana.

Essa concepção dialoga com a pedagogia freireana, que valoriza o ato educativo como prática de liberdade e como processo de conscientização e construção da autonomia. Assim, ao estimular a expressão criativa e o pensamento crítico, o teatro favorece a emancipação dos participantes e o desenvolvimento de uma atitude mais sensível diante da alteridade. Boal (1991), assim como Freire (1996) defendem que toda ação se concretiza a partir de um conjunto de ideias, concepções e interesses por parte de quem planeja, ou seja, a busca por uma neutralidade seria uma busca ingênua, já que desde as políticas públicas até as escolhas pedagógicas individuais feitas no cotidiano há sempre uma intencionalidade no ato educativo.

Na perspectiva da inclusão, o trabalho teatral desafia o modelo escolar tradicional, baseado na homogeneização e na centralidade do professor. Ao contrário, propõe a horizontalidade das relações e a escuta como fundamento da aprendizagem. Como observa Mantoan (2003), a inclusão implica reorganizar o modo de compreender o ensinar e o aprender, substituindo a ideia de adaptação do diferente pela noção de educação para todos, na qual cada sujeito é reconhecido em sua singularidade. Ao defender uma educação sem segregação, a autora destaca que

Ensinar a turma toda reafirma a necessidade de se promover situações de aprendizagem que formem um tecido colorido de conhecimento, cujos fios expressam diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atua cooperativamente, em uma sala de aula. (Mantoan, 2003, p. 41)

Ao tratar da educação especial na perspectiva da educação inclusiva Dainez (2017) destaca a importância de que, no planejamento do trabalho pedagógico, o docente volte a atenção para as especificidades dos sujeitos, compreendendo-as “não como impeditivas da ação pedagógica, mas como possíveis de serem trabalhadas por meio do gesto educativo marcado pelo compromisso social de humanização” (Dainez, 2017, p. 9). Por meio do jogo e da improvisação, emergem linguagens plurais que rompem as barreiras da comunicação verbal e valorizam as múltiplas formas de participação. A experiência estética promovida pelo teatro amplia, portanto, as possibilidades de expressão corporal, oral e emocional das crianças, especialmente daquelas com necessidades educacionais específicas.

Considerando os aspectos apontados quanto à educação escolar na perspectiva inclusiva e transformadora, o teatro aparece como importante aliado no processo, já que, por sua natureza artística, tem a potencialidade de promover uma interação lúdica com o corpo e com a linguagem, de modo ampliar o repertório comunicacional de todas as crianças e a oferecer formas simbólicas diversas para que possam interagir com o mundo, contribuindo para a sociabilidade no ambiente escolar. Assim, a arte teatral favorece o desenvolvimento socioemocional, ao proporcionar situações de cooperação, partilha e respeito.

Quando o educador adota uma postura investigativa e sensível, o espaço cênico transforma-se em um ambiente de acolhimento e pertencimento, em que o erro deixa de ser punição e passa a ser oportunidade de criação. As imagens a seguir (figuras 1 e 2) mostram situações em que as crianças participavam de uma atividade em que foram desafiadas a se comunicar por gestos, sem o uso da palavra e sem comando específico de como fariam a comunicação. Em duplas, as crianças foram instigadas a criar espaços de interação em que era necessário enxergar o outro e se fazer enxergar, para que a comunicação pudesse acontecer. Inicialmente, os gestos eram aleatórios e sem efetividade, ou seja, cada criança da dupla fazia o próprio movimento sem observar como o outro respondia. No decorrer da atividade, foi possível perceber como elas passaram a interagir de forma articulada, repetindo gestos uns dos outros e até mesmo observando outras duplas para verificar como poderiam alcançar sucesso na proposta.

Figuras 1 e 2 – Crianças criando uma comunicação sem palavras



Fonte: acervo das autoras

Em depoimento publicado acerca de sua experiência com o teatro no campo da educação, o ator Bernardo Dugin (2025) propõe a seguinte reflexão:

O teatro é, por essência, um convite à escuta, à empatia e a um olhar profundo sobre a condição humana. No ambiente educacional, essa experiência torna-se ainda mais rica, capaz de expandir horizontes, despertar sensibilidades e fortalecer o sentido de comunidade. [...] A arte teatral, quando integrada ao processo educativo, vai além da técnica e da performance. Transforma-se em uma ferramenta de autoconhecimento, de exploração crítica do mundo e de desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais para a formação integral do ser humano. (Dugin, 2025, n.p.).

Assim, o teatro, aliado a uma concepção crítica de educação, revela-se um instrumento potente de inclusão e transformação social, pois permite vivenciar, no plano simbólico, os desafios e as possibilidades da convivência humana em toda a sua diversidade. A experiência de abordar essa linguagem com crianças de 6 e 7 anos de idade, já no início do seu processo de escolarização fundamental, possibilita que a perspectiva humanizadora da educação escolar

ocorra de forma sistemática na construção de uma cultura escolar voltada para a receptividade, a horizontalidade e a valorização das singularidades.

2. Metodologia e experiências do GTD

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”
(Paulo Freire, 2015)

Neste tópico, além de contextualizar o ambiente em que o trabalho foi desenvolvido, buscamos dar maior materialidade às reflexões propostas e indicando com mais detalhamento o modo como ocorreram o planejamento e a execução das atividades e os desdobramentos voltados para a implementação de uma educação inclusiva.

2.1 Contexto e participantes

Conforme já sinalizado na introdução, a experiência relatada neste artigo foi desenvolvida no Centro Pedagógico da UFMG (CP-UFMG), escola que atende a um público do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com turmas compostas por uma média de 25 alunos. A entrada nesta instituição ocorre via edital de sorteio, com reserva de 5% das vagas para crianças com deficiência e/ou transtornos da neurodiversidade. O Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD) é um espaço de formação que funciona no âmbito do Programa Imersão Docente (PID), que é realizado no CP-UFMG, em parceria com a pró-reitoria de graduação. O programa visa a uma integração entre teoria e prática, permitindo que futuros professores planejem e executem intervenções pedagógicas junto a turmas da educação básica, sob orientação docente, com acompanhamento reflexivo, embasado por leituras teóricas e formações coletivas que são realizadas periodicamente.

O GTD foi ministrado para um grupo de 13 crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, com idades entre seis e sete anos, sendo uma delas diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As atividades foram planejadas e conduzidas por uma professora em formação, graduanda em Teatro, e acompanhada pela docente orientadora. O objetivo central foi experimentar práticas pedagógicas que promovessem a expressão, a cooperação e o respeito à diversidade, tendo a arte teatral como eixo estruturante das ações, considerando a heterogeneidade presente no grupo não como um impeditivo para as ações propostas, mas como uma oportunidade para a construção de práticas inclusivas, criativas e transformadoras.

2.2 Procedimentos metodológicos

A metodologia adotada teve caráter qualitativo e experiencial, inspirada na perspectiva da pesquisa-ação, a partir da concepção freireana. Cada encontro foi registrado em diário de campo, com anotações sobre as interações, comportamentos e percepções das crianças. O registro reflexivo possibilitou analisar as estratégias de inclusão e o papel do teatro como mediador dos processos de aprendizagem.

As atividades do GTD foram organizadas em três momentos principais: a) Rodas de conversa e sensibilização: espaço inicial de acolhimento e diálogo, em que as crianças partilhavam experiências e sentimentos, retomando atividades já realizadas anteriormente e preparando-se para as atividades de cada encontro; b) Jogos teatrais e brincadeiras africanas: propostas corporais e lúdicas inspiradas em Augusto Boal e em manifestações culturais afro-brasileiras; c) Reflexão coletiva: momento de fechamento das atividades, voltado à escuta das crianças sobre suas vivências e aprendizagens.

2.2.1 As rodas de conversa e a sensibilização

A roda de conversa, compreendida como um espaço simbólico de encontro, diálogo e escuta mútua, prioriza o princípio da horizontalidade, que está presente no pensamento de Paulo

Freire. Ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47), o autor não desvaloriza o papel do professor, mas sugere que os saberes de todos os envolvidos sejam valorizados. Assim, ao optar por este formato, buscou-se abrir um espaço para uma prática teatral e educacional mais inclusiva e participativa. Na roda nos enxergamos, nos escutamos e nos reconhecemos, possibilitando um diálogo no qual professores e estudantes se colocam em condições de igualdade. Dar aula de teatro em roda é, portanto, transmitir aos alunos a mensagem de que todos têm voz e lugar, que suas histórias e expressões são legítimas e importantes. Neste processo, o vínculo de confiança se fortalece e os alunos passam a olhar para o/a docente com a sensação de que nesse espaço ele pode se sentir seguro. De acordo com Braun, Morais, Oliveira, e Almeida (2009),

As contribuições das rodas para realização de atividades com grupos são reconhecidas tanto em ambientes de trabalho quanto em espaços de discussão, sejam estes de aprendizagem formal, não formal ou informal. Frequentemente, vemos grupos sentados em círculos ou em semi-círculos. Dentre tais contribuições poderíamos elencar, por exemplo, que a dinâmica de roda favorece a discussão participativa, desenvolve a segurança, melhora a concentração, diminui conversas paralelas, auxilia a diminuir conflitos, auxilia na visualização e escuta de todos os integrantes do grupo ou turma. (Braun, Morais, Oliveira, e Almeida (2009, p. 8).

Muito além de uma disposição física, estar em roda implica um ritual que cria espaço de presença e intimidade. Nesse círculo, o contato com o outro se dá de maneira direta, olho no olho, estabelecendo uma escuta atenta e sensível. É o momento de realmente enxergar o outro, de reconhecer suas expressões, seus gestos e sua existência singular. Estar em roda é, assim, um ato de afeto — uma construção coletiva de confiança, atenção e cuidado, onde cada participante se sente percebido.

Figura 7 – Realização da roda de conversa



Fonte: Acervo das autoras

A dimensão do afeto no processo educativo, defendida por Freire (1996) parte da impossibilidade de “entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista” (Freire, 1996, p.145). Assim, a roda foi crucial para o processo de desenvolvimento das crianças, contribuindo para seu maior envolvimento nas atividades propostas. Como atividade inicial, realizada a cada novo encontro do GTD, era um momento propício para retomar as experiências já vivenciadas e/ou expor as dificuldades e expectativas.

Nesses momentos, as crianças podiam lidar com discordâncias e até mesmo com desavenças, pois cada indivíduo experiencia de maneira única as vivências proporcionadas. A roda, portanto, favoreceu a construção do entendimento, a partir da perspectiva do(s) outro(s). Esta dinâmica dialoga com a reflexão de Nego Bispo dos Santos (2023), que concebe o ciclo como começo, meio, começo, evidenciando que o fim pode ser visto como um recomeço, não como a finalização e, no contexto escolar, este ciclo é atravessado como novas possibilidades de sempre estar em construção. De acordo com Neusa Maria Mendes Gusmão, não basta tratar todos como iguais, nem apenas focar nas diferenças. Para ela, a alteridade transforma o espaço em encontros, tensões e aprendizagens que vão além da socialização. Para a autora,

Nem a igualdade absoluta, nem a diferença relativa são efetivamente adequadas para compreender e solucionar o problema da diversidade social e cultural. Nisto reside o paradoxo e o desafio de nossas práticas e propostas educativas. Nelas o que está em jogo, mais que as diferenças e a imensa diversidade que nos informa, é a alteridade – espaço permanente de enfrentamento, tensão e complementaridade. Nesta medida, a escola, mais que um espaço de socialização torna-se um espaço de sociabilidades, ou seja, um espaço de encontros e desencontros, de buscas e de perdas, de descobertas e de encobrimentos, de vida e de negação da vida. A escola por essa perspectiva é, antes de mais nada, um espaço sócio-cultural. (Gusmão, 2000, p. 10).

Assim, durante o GTD, as crianças começaram a se envolver mais e a se sentir pertencentes àquela aula. A turma, que antes era mais agitada, passou a se respeitar melhor, reconhecendo as potencialidades de cada um. Além disso, começaram a ajudar uns aos outros e a praticar a escuta, desenvolvendo relações mais colaborativas e conscientes dentro do grupo. Ao longo do processo, as crianças perceberam que aquele era um espaço em que a docente estava disponível para escutar e trocar ideias, tornando o GTD enriquecedor para todos. Com isso, foram se adaptando e compreendendo melhor as dinâmicas do grupo e da docente, o que permitiu que suas potencialidades fossem reconhecidas e valorizadas.

2.2.2 Os jogos teatrais e as brincadeiras africanas

Os jogos teatrais, como abordagem artística, podem ser compreendidos como atividades lúdicas, focadas no desenvolvimento cultural e pessoal através do fazer teatral, com o intuito de que cada pessoa se sinta capaz de criar sentidos, utilizando um repertório amplo de linguagens artísticas. No campo educacional, os jogos teatrais podem estimular a capacidade criativa, visando ao aprimoramento da comunicação, interação e improviso dos participantes.

A metodologia dos jogos teatrais foi sistematizada pela norte-americana Viola Spolin, que a estruturou com base na improvisação como um método de aprendizado em teatro e educação (Turle, 2021). A realização do GTD teve como eixo orientador o Teatro do Oprimido (TO), de Augusto Boal, que tem como princípio a horizontalidade e a busca pela transformação social. Boal (1991) acredita que as reflexões propostas por meio dos jogos teatrais podem ser um importante modo de (re)organizar as ações dos sujeitos, de experimentar novos modos de existir e de questionar as estruturas de opressão presentes em nossa sociedade.

As propostas implementadas no contexto do GTD foram inspiradas na obra *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro* (Boal, 2005). Ao longo do semestre as crianças foram incentivadas a explorar o conhecimento de seus próprios corpos por meio de jogos e exercícios do TO, não apenas voltados à expressão artística, mas entendidos como um caminho para desenvolver a consciência de si e do outro, estimulando o diálogo, a escuta, e a construção coletiva, respeitando as singularidades de cada um. Os jogos teatrais, na perspectiva de Augusto Boal, podem ser uma excelente ferramenta de treino, expressão e transformação, que rompem barreiras entre ator e espectador, possibilitando que a arte teatral alcance dimensões da subjetividade presentes no processo educativo.

Tendo o reconhecimento dos saberes dos educandos como uma premissa que serviu de base para a construção das atividades, as propostas incluíram: aquecimentos corporais, situações-problema para resolução em dupla e/ou grupo, novas funções para objetos, interação com o espaço e com os colegas. Buscando eliminar barreiras, a elaboração dos planos de aula considerou as necessidades específicas da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), de modo a construir estratégias de promoção do seu envolvimento nas atividades. O planejamento buscou, com isso, contemplar todas as crianças da turma, a partir da perspectiva inclusiva, partindo do Desenho Universal da Aprendizagem que, segundo Pletsch e Souza (2021, p. 20),

[...] possibilita acesso de todos ao currículo, independentemente de suas condições, respeitando as particularidades e os talentos dos estudantes, a partir do uso de estratégias pedagógicas/didáticas e/ou tecnológicas diferenciadas, incluindo a tecnologia assistiva. Essa perspectiva expressa a preocupação com o desenvolvimento de práticas e estratégias educacionais voltadas à pluralidade de sujeitos do conhecimento.

No início do semestre, era nítida a dificuldade das crianças em se organizar para realizar as atividades propostas, já que se envolviam em constantes conflitos nos momentos de realização de trabalhos em grupo. Com o desenvolvimento dos exercícios e jogos teatrais coletivos, além das dinâmicas propostas em roda, passou-se a trabalhar o poder de escolha e a negociação, especialmente quando queriam participar apenas com os amigos. Aos poucos, elas foram compreendendo e se adaptando a esta dinâmica, até que passaram a escolher, por iniciativa própria, outras crianças que não faziam parte de seus “grupinhos” de amizade, que, inicialmente eram mais fechados. Foi possível observar que os jogos teatrais favoreceram o desenvolvimento de formas de diálogo entre pares e para conectar os participantes com a realidade circundante, valorizando a observação do outro e respeitando múltiplos modos de existência.

Dentro do Teatro do Oprimido (TO), encontram-se diferentes modalidades que articulam práticas artísticas e processos de conscientização social. Para este trabalho, destacam-se duas delas: *Teatro Fórum*, que consiste na encenação de uma situação de opressão ou problema da vida real. Após a apresentação inicial, o grupo que observa é convidado a intervir, substituindo personagens ou propondo novas ações, com o objetivo de buscar soluções coletivas para o conflito apresentado; *Teatro Imagem*, que fundamenta-se na criação de imagens corporais que representam situações de conflito por meio da linguagem não verbal. Os participantes constroem essas imagens até que sejam congeladas em determinado momento. A partir daí, os observadores podem interpretar o conflito e reposicionar os corpos em jogo, experimentando novas possibilidades de ação e solução.

As modalidades *Teatro fórum* e *Teatro imagem* mostraram-se cruciais para o processo do GTD, pois possibilitaram que o desenvolvimento criativo se orientasse não apenas para a experimentação estética, mas também para a ampliação do repertório de soluções diante de problemas concretos da vida cotidiana. Durante as práticas, questões como o ato aparentemente simples de jogar lixo no chão, por exemplo, foram problematizadas, evidenciando suas consequências futuras no meio ambiente e na coletividade. Dessa forma, os jogos e exercícios do TO permitiram que as crianças relacionassem a prática teatral com as questões sociais que atravessam seu cotidiano.

As cenas retratadas nas figuras 3, 4 e 5, a seguir, fazem parte da aplicação da metodologia do teatro fórum e teatro imagem, em que as crianças, em grupos, faziam propostas de situações problema e, na sequência, outro grupo assumia a proposição de uma solução prática, fazendo uso do corpo, dos gestos e, em alguns casos, da criação de desenhos em folhas de papel.

Figuras 3, 4 e 5 – Crianças envolvidas em situações-problema e/ou respectivas soluções



Fonte: Acervo das autoras

Turle (2021, p. 32) afirma que “o Teatro-Imagem, dispensa o uso da palavra para desenvolver outras formas perceptivas.”, já que o cérebro humano tem o inconsciente como uma das bases de sua estrutura, de modo que a profundidade nem sempre alcançada pela palavra pode ser acessada através dos “sonhos, alucinações, lapsos e as Artes (e entre elas, o teatro)”. Assim, o autor destaca que, embora a palavra seja a maior invenção do ser humano, é pela arte que se torna possível a busca de verdades por meio do nosso campo sensorial, uma vez que nem sempre aquilo que queremos expressar se faz de modo verbal.

Boal (2009) destaca que o conhecimento não se limita apenas à razão, mas deve ser compreendido como parte de todas as formas de imaginação, articulando o pensamento simbólico e o sensível enquanto criação e razão. Esses dois modos de pensar se entrelaçam e reverberam no modo de ensinar e aprender, pois, a partir da sensibilidade e do simbolismo, o ato

de pensar e criar se insere na consciência social e política do indivíduo, sendo o brincar também uma forma de aprendizado. De acordo com o autor,

O pensamento sensível, que produz arte e cultura, é essencial para a libertação dos oprimidos, amplia e aprofunda sua capacidade de conhecer. Só com cidadãos que, por todos os meios simbólicos (palavras) e sensíveis (som e imagem), se tornam conscientes da realidade em que vivem e das formas possíveis de transformá-la, só assim surgirá, um dia, uma real democracia. (Boal, 2009, p. 9).

A adoção do TO como metodologia principal, tendo em vista a perspectiva da educação inclusiva foi, portanto, um bom ponto de partida para reconhecer e valorizar a diversidade presente na turma, visando a garantir que todos os alunos se sentissem efetivamente incluídos nas aulas. Ao respeitar ritmos e experiências individuais, o planejamento das atividades buscou favorecer a construção de um ambiente de pertencimento, colaboração e aprendizado compartilhado, no qual cada criança pudesse (re)elaborar sua própria trajetória social e estética.

Além do TO, alguns jogos, brincadeiras e músicas africanas e afro-brasileiras, que envolvem variados desafios, integraram a composição deste GTD. O objetivo foi ampliar o repertório de movimentos corporais das crianças a partir das culturas africanas e afro-brasileiras, resgatando os saberes ancestrais presentes nestes jogos. Nesse contexto, os jogos e atividades propostas se mostraram fundamentais para o desenvolvimento social das crianças, promovendo interação, cooperação e experiências coletivas significativas ao longo de todo o semestre.

Entre os exercícios e brincadeiras de matriz africana e afro-brasileira adotados, destaca-se o *Funga Aláfia*, caracterizada por sua musicalidade rítmica e movimentação corporal. Antes da realização dessa prática, foi proposto um pré-aquecimento rítmico, no qual as crianças se deslocaram pelo espaço acompanhando o ritmo do pandeiro. Em seguida, a partir de um toque de comando, organizou-se a formação de duplas — com a regra de não repetir o mesmo parceiro — o que posteriormente possibilitou a constituição de duas fileiras dispostas frente a frente. O primeiro procedimento consistiu na apresentação da música, trecho por trecho, sendo que, gradualmente, foram introduzidos movimentos corporais vinculados ao ritmo. Em seguida, o objetivo foi dividir a turma em dois grupos, de modo que cada grupo criasse uma movimentação distinta para cada trecho da música.

Figura 6 -Registro da brincadeira realizada a partir da canção africana *Funga Aláfia*



Fonte: Acervo das autoras

Outra proposta lúdica realizada foi a brincadeira conhecida como *Mosquito Africano*, inserida no conjunto de jogos negrorreferenciados. Trata-se de um jogo de coordenação motora que envolve ritmo, atenção e interação coletiva. A dinâmica acontece em roda: o “mosquito” é simbolicamente lançado por um participante, pousando sobre a cabeça da pessoa posicionada ao seu lado, seguindo sempre a mesma direção. A regra central estabelece que, quando o mosquito

pousa sobre a cabeça de alguém, essa pessoa deve se abaixar imediatamente. Ao mesmo tempo, os colegas posicionados à direita e à esquerda precisam bater palmas acima da cabeça de quem se abaixou. Essa sequência gera um fluxo rítmico de movimentos e sons, exigindo atenção compartilhada e rápida resposta corporal. Após o grupo dominar a dinâmica básica e alcançar um ritmo estável, é possível aumentar o grau de complexidade inserindo mais de um mosquito em circulação simultaneamente. Essa variação potencializa o desafio motor e cognitivo, estimulando a coletividade e a cooperação, uma vez que todos precisam estar atentos para sustentar o jogo.

Algumas das brincadeiras africanas adotadas integram o livro *Brincadeiras africanas para a educação cultural*, de Debora Alfaia Cunha (2016), que apresenta a proposta de qualificá-los dentro de uma metodologia voltada para a educação das relações étnico-raciais, tendo como objetivo promover o brincar de forma lúdica, afirmando a valorização das culturas africanas e afro-brasileiras. Para a autora, “falar de ludicidade africana e afro-brasileira é remeter a vivência lúdica alimentada pelos conteúdos, valores, histórias, ritmos, enfim, pela cultura negra, em suas mais diferentes manifestações.” Cunha (2016, p. 14).

Assim, a escolha das brincadeiras e jogos de matriz africana teve como propósito valorizar a diversidade cultural e romper com práticas eurocêntricas ainda predominantes no cotidiano escolar. Inspiradas em tradições orais e corporais, essas atividades aproximaram as crianças de um repertório lúdico que expressa ancestralidade, ritmo e coletividade.

2.2.3 A reflexão coletiva

Considerando o fato de que trabalhamos com um público formado por crianças de 6 e 7 anos de idade, é importante destacar que a concepção de infância que adotamos a enxerga como uma categoria social e histórica (Kramer, 2007), e que, portanto, é atravessada por diferentes marcadores sociais, raciais, econômicos, culturais, políticos e emocionais. Ao associar teatro e educação, Olga Reverbel aponta que “o objetivo das atividades é formar um ser social, apto a construir gradualmente sua própria escala de valores e desenvolver seu senso estético” (Reverbel, 1989, p. 36).

A realização de diálogos reflexivos ao final das atividades teatrais e dos jogos realizados no GTD fizeram emergir dos próprios alunos problemáticas mais amplas, como: preconceitos, bullying, lixo na rua, queimadas, violências, pobreza, fome e racismo. A partir dessas situações levantadas, a turma foi dividida em pequenos grupos e cada um construiu um processo dinâmico de problematização e experimentação de soluções, no qual o teatro se configurou como espaço de diálogo, reflexão crítica e criação coletiva de alternativas.

Importante destacar a relevância que teve a inserção das brincadeiras africanas para o interesse e engajamento de uma criança negra do grupo que, inicialmente, demonstrava pouco ou nenhum interesse pelas atividades propostas e que, com o passar dos encontros, passou a sentir que também fazia parte daquele espaço. Embora essa prática já estivesse presente na pedagogia da docente em formação – uma mulher negra – tornou-se importante ressaltar e valorizar a educação étnico-racial, para que essa criança e as demais pudessem compreender a relevância dos jogos e das referências trazidas pelas culturas africanas e afro-brasileiras, contribuindo na construção de pertencimento por parte desta criança que despertava interesse nas questões negrorreferenciadas, de modo a ultrapassar barreiras impostas e construir “resistências cotidianas ao racismo estrutural e estruturante” (Jesus, Pereira e Sacramento, 2022, p. 39).

A integração entre o teatro e as culturas afro-brasileiras promoveu um aprendizado estético e ético, no qual o corpo, a voz e o gesto se tornaram instrumentos de comunicação e reconhecimento mútuo. Além disso, possibilitou à professora em formação vivenciar, na prática, a pedagogia da escuta e do diálogo, aspectos centrais da educação inclusiva e da docência humanizadora. Foi possível perceber que as aprendizagens construídas por meio das reflexões passaram a se fazer presentes também fora do contexto do GTD, em atividades de outras disciplinas, em que as crianças passaram a criar e construir soluções para as questões em que estavam envolvidas, demonstrando maior autonomia e autorresponsabilidade. Além disso, passaram a incluir todos nas atividades e a brincar com jogos e brincadeiras coletivas, alguns

dos quais aprendiam durante as aulas e compartilhavam com colegas que não participavam do mesmo GTD, fortalecendo, assim, a coletividade e a cooperação dentro da turma em contexto mais amplo.

A retomada cotidiana de regras possibilitou a ampliação gradativa do interesse para a maior participação de todos, de modo que a agitação que predominou em algumas aulas fez com que alguns percursos seguissem diferentes do planejado. No entanto, compreendemos que estes desvios não foram negativos, apenas mostraram que, muitas vezes, o que se planeja não se concretiza exatamente como imaginado, o que é natural, já que os desejos e interesses dos alunos precisam ser considerados para que a reorganização constante do trabalho pedagógico possa acontecer, fomentando o pensamento criativo e o posicionamento ativo das crianças.

As dinâmicas que fundamentaram o trabalho – roda, jogos teatrais e reflexão coletiva favoreceram a observação atenta das interações e evidenciaram a potência do teatro como linguagem pedagógica inclusiva. Durante as atividades, a criança com TEA participou de modo espontâneo e criativo, demonstrando progressos na comunicação, na atenção compartilhada e na interação com os colegas.

Considerações finais

*Arte e Estética são instrumentos de libertação.
(Augusto Boal, 2009)*

A experiência desenvolvida no âmbito do Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD) demonstrou que o teatro, aliado às brincadeiras africanas e afro-brasileiras, é uma linguagem potente para promover a educação inclusiva e fortalecer a formação docente. Ao integrar ludicidade, sensibilidade e reflexão crítica, o trabalho permitiu às crianças e à professora em formação vivenciarem um processo de ensino-aprendizagem pautado na escuta, na cooperação e no reconhecimento da diversidade.

O percurso evidenciou que a arte teatral não apenas amplia a expressão e a comunicação, mas também atua como mediadora das relações humanas, criando vínculos afetivos e possibilitando a participação ativa de todos. A presença de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) revelou como o teatro pode favorecer a inclusão escolar, oferecendo múltiplas formas de expressão e de pertencimento.

Do ponto de vista formativo, a experiência reforçou a importância de o professor assumir uma postura investigativa e reflexiva, sensível às diferenças e aberta ao diálogo. A vivência prática permitiu articular os pressupostos teóricos de Paulo Freire, Augusto Boal e Maria Teresa Mantoan, que defendem uma educação humanizadora, crítica e solidária. Essa articulação entre teoria e prática mostrou-se essencial para a construção de uma docência comprometida com a transformação social.

Foi possível perceber que o repertório dos alunos foi ampliado por intermédio das rodas de conversa, dos jogos teatrais, das brincadeiras africanas e afro-brasileiras e nas reflexões realizadas a cada encontro. Ao propor desafios relacionados a ritmo, coordenação e escuta, foi possível despertar nas crianças a importância de enxergar e de escutar o outro, percebendo que observar o próximo também faz parte do cuidado e do respeito, garantindo que todas as situações possam ser resolvidas e criadas coletivamente.

Assim, as atividades desenvolvidas mostram que a educação inclusiva não se reduz à presença física dos estudantes na escola, mas envolve a criação de ambientes de aprendizagem nos quais todos possam participar ativamente, compartilhar saberes e desenvolver-se integralmente. O teatro, nesse contexto, revelou-se um instrumento pedagógico integrador, capaz de unir emoção, corpo e pensamento.

A partir das experiências discutidas no artigo buscamos demonstrar a possibilidade de que professores em formação e em exercício possam explorar a arte teatral como caminho de inclusão, diálogo e emancipação, de modo a reafirmar a educação inclusiva como um ato estético, ético e político, comprometido com o reconhecimento da humanidade presente em cada sujeito.

Referências

BISPO DOS SANTOS, Antônio. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

BOAL, Augusto. *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. 256 p.
Versão acessível adaptada pelo Laboratório de Acessibilidade da UFRN, 2021. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/bitstream/123456789/2026/5/Livro%20completo.%20BOAL.%20%20A%20est%C3%A9tica%20do%20oprimido.%20256p.%20Acess%C3%ADvel.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2025.

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BOAL, Augusto. *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/Matyane/Downloads/Augusto%20Boal%20200%20exercicios%20e%20jogos%20para%20o%20ator%20e%20o%20nao%20ator%20com%20vontade%20de%20dizer%20algo%20atrav%C3%A9s%20do%20teatro.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2025.

BRAUN, Patrícia; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; OLIVEIRA, Cristiane Gomes de; ALMEIDA, Mônica Andréa Oliveira. Rodas em sala de aula: estratégia de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. *Cadernos da Pedagogia*, São Carlos, ano 3, v. 3, n. 6, p. 80-91, jul./dez. 2009.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Currículo de formação docente inicial e inclusão de estudantes PAEE: uma análise do Projeto Imersão Docente. In: *Educação*. v. 46. Santa Maria, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao> acesso em 13 de setembro de 2025.

CUNHA, Débora Alfaia da. *Brincadeiras africanas para a educação cultural*. Castanhal: Edição do autor, 2016. Disponível em: https://www.laab.pro.br/projeto/publicacoes/LAAB_ebook%20brincadeiras%20africanas%20para%20a%20educacao%20cultural.pdf. Acesso em: 27 ago. 2025.

DAINEZ, Débora. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: Contribuições para educação especial e inclusiva. In: *Revista de Psicologia*. 26(2), 2017. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/revpsicol/v26n2/0719-0581-revpsicol-26-02-00151.pdf> acesso em 13 de setembro de 2025.

DUGIN, Bernardo. *O Teatro como Ferramenta de Transformação e Expressão na Educação*. In: Anchieta News. Abril, 2025. Disponível em: <https://colegioanchieta.org.br/o-teatro-como-ferramenta-de-transformacao-e-expressao-na-educacaoabril-2025/> acesso em 28 de setembro de 2025

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 59ªed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

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

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Desafios da diversidade na escola. *Mediações-Revista de Ciências Sociais*, v. 5, n. 2, p. 9-28, 2000.

JESUS, Lúcia de Fátima Oliveira de; PEREIRA, Jucimara Carvalho; SACRAMENTO, Daniela Barreto do. O ensino para as relações étnico-raciais: um contínuo tornar-se em direção à alteridade. In: LEAL, Dodi Tavares Borges; NETO, Francisco Antônio Nunes; BUSSINGER,

Rebeca Valadão. *Ensino e Relações étnico-raciais: Poéticas Culturais, Científicas e de Direitos Humanos*. São Paulo: Annablume, 2022.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização*. –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LUSTOSA, Francisca Geny; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. *Inclusão, o olhar que ensina: a construção de práticas pedagógicas de atenção às diferenças*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Izadora Martins da Silva de. Diálogos entre acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem, p. 13-25. In.: PLETSCH, Márcia Denise et al. (org.). *Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem*. Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia; Rio de Janeiro: ANPEd, 2021.

REVERBEL, Olga Garcia. *Um caminho do Teatro na escola*. São Paulo: Scipione, 1989. 174 p. ISBN 8526214039.

TURLE, Licko. *Jogos improvisacionais*. Salvador: UFBA, Escola de Teatro; Superintendência de Educação a Distância, 2021.