UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE TEATRO

MATHEUS CARVALHO DE MORAIS

EM BUSCA DE UM TEATRO EXCEPCIONAL: O FAZER TEATRAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DA APAE-SALVADOR

Salvador

2020

MATHEUS CARVALHO DE MORAIS

EM BUSCA DE UM TEATRO EXCEPCIONAL: O FAZER TEATRAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DA APAE-SALVADOR

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Teatro.

Orientador: Prof. Fábio Dal Gallo

Salvador

2020

MATHEUS CARVALHO DE MORAIS

EM BUSCA DE UM TEATRO EXCEPCIONAL: O FAZER TEATRAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DA APAE-SALVADOR

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Teatro.

BANCA EXAMINADORA

_____

Orientador: Fábio Dal Gallo- UFBA

_____

- UFBA

Salvador

2020

Dedico este trabalho a todas as pessoas com deficiência que lutam todos os dias por uma sociedade que saiba respeitar a diversidade.
E a todas as pessoas que, de alguma forma, sofreram preconceito por simplesmente serem o que são.

“Tudo o que acontece no universo tem uma razão de ser; um objetivo. Nós como seres humanos, temos uma só lição na vida: seguir em frente e ter a certeza de que apesar de as vezes estar no escuro, o sol vai voltar a brilhar.” Santa Dulce dos Pobres.

RESUMO

Esta monografia é resultado de um estudo teórico-prático que analisa a formação em teatro das pessoas com deficiência intelectual da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Salvador (APAE). O caminho metodológico trilhado nesta investigação fundamentou-se em uma pesquisa qualitativa com aporte teórico em autores da educação inclusiva, teatro e das legislações. O estudo faz uma breve trajetória no histórico e movimento de luta das pessoas com deficiência, passando pela mudança nos paradigmas do entendimento de deficiência através do modelo social e do modelo médico, até a criação das primeiras instituições e políticas públicas voltadas a essas pessoas. No segundo momento, se faz a análise e descrição da companhia de teatro da APAE e o ensino que é adotado no Centro de Formação e Acompanhamento Profissional (CEFAP). No terceiro capítulo, é realizada a descrição e análise da oficina de teatro realizada no CEFAP "Em busca de um teatro excepcional" e da composição cênica "Salvador, a cidade dos livros" que tiveram como encaminhamento metodológico a utilização das materialidades e do processo colaborativo como pré-texto para a criação cênica. O trabalho aponta a importância das adequações e o respeito as especificidades do educando na escolha de uma abordagem metodológica para o ensino de teatro.

Palavras-chave: Teatro. Educação Inclusiva. Materialidades. APAE.

LISTA DE ABREVIATURAS

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CEFAP - Centro de Formação e Acompanhamento Profissional

CEMED - Centro Médico da APAE

CEDIP - Centro de Diagnósticos e Pesquisa da APAE

CEDUC - Centro Educacional Especializado da APAE

LABAC - Laboratório de Análises Clinica da APAE

LBI- Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

PcD - Pessoa com Deficiência

TEA- Transtorno do Espectro Autista

UFBA- Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....9

2 POR QUE INCLUIR? UM PANORAMA DA HISTÓRIA E MOVIMENTO DE LUTA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL.....14

2.1. DA EXCLUSÃO À INTEGRAÇÃO: A CRIAÇÃO DOS PRIMEIROS INSTITUTOS VOLTADOS À PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....14

2.2 O QUE É DEFICIÊNCIA? OS CONCEITOS DO MODELO MÉDICO E O MODELO SOCIAL.....18

2.3 DIREITOS RECONHECIDOS: LEI DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....23

2.4 O PÚBLICO-ALVO DA APAE: PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MÚLTIPLAS.....28

3 CENTRO DE FORMAÇÃO E ACOMPANHAMENTO PROFISSIONAL: A PROFISSIONALIZAÇÃO DE ARTISTAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL....30

3.2 O PRIMEIRO CONTATO: ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS.....30

3.3 COMPANHIA DE TEATRO DA APAE: O FAZER TEATRAL POR PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....35

3.3.1 O modelo de ensino de teatro da APAE.....37

4 TEATRO EXCEPCIONAL: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE TEATRO PARA A FORMAÇÃO DE ATORES EXCEPCIONAIS.....43

4.1 A OFICINA DE TEATRO: EXPERIMENTAÇÃO CÊNICA.....43

4.2 A CRIAÇÃO CÊNICA: SALVADOR, A CIDADE DOS LIVROS **58**

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....74

REFERÊNCIAS.....

APÊNDICE A- DRAMATURGIA: SALVADOR, A CIDADE DOS LIVROS

1 INTRODUÇÃO

O presente texto se trata de um Trabalho de Conclusão de Curso voltado à investigação da prática de ensino e aprendizagem em teatro para pessoas com deficiência intelectual da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), localizada na cidade de Salvador-Bahia.

Para a realização desta pesquisa destaca-se a importância da trajetória para a escolha e delimitação do tema e objeto. Assim, três experiências levaram ao encontro do tema de pesquisa.

Experiência 1: O primeiro contato com o universo teatral no ano de 2012, aos 14 anos de idade ao ingressar no Grupo Teatral "Os Felinos", formado por atores amadores e periféricos, no bairro do Lobato, subúrbio ferroviário de Salvador. Esse grupo, apesar de ser amador, em algumas temporadas recebeu um patrocínio pela Petrobrás e, com isso, pode apresentar em eventos e centros culturais de Salvador. Entretanto, a problemática dessa prática estava no fato de os integrantes amadores não terem tido a preparação adequada para estarem em cena; pessoas interessadas em fazer teatro, sem aproximação com a linguagem teatral, foram levadas à cena sem uma preparação adequada. Nessa experiência, houve a falta de uma metodologia de ensino de teatro para que o grupo pudesse desenvolver suas atividades.

Experiência 2: Em 2016.1, ao iniciar a jornada acadêmica foi possível ter contato com componentes curriculares que foram de extrema importância na trajetória até o objeto da pesquisa. Os principais componentes curriculares foram: Fundamentos do Ensino de Teatro, Metodologias do Ensino de Teatro, Práticas de Estágio em Pedagogia do Teatro I, II e III. No primeiro, foi iniciado o contato com o universo da prática docente, foram construídos planos de aula e um projeto artístico-pedagógico. No segundo, houve o contato com diversas abordagens metodológicas de ensino de teatro, até então, desconhecidas. Desse modo, foi possível realizar uma retrospectiva do primeiro curso de teatro e as metodologias de ensino estudadas.

Dessa forma, pode-se avaliar que, na primeira experiência com o teatro, não se tinha uma metodologia de ensino ou uma preparação básica de uma aula. Com isso, despertou-se o desejo em pesquisar as metodologias de ensino de teatro nos diversos ambientes em que essa prática está presente. Nessa experiência, destaca-se a falta de encaminhamentos para que o licenciando pudesse atuar na educação especial.

Experiência 3: A primeira experiência com a pesquisa sobre as metodologias de ensino de teatro ocorreu no componente Práticas de Estágio em Pedagogia do Teatro I, na qual foi

apresentada a ficha de observação se existia a presença dos jogos teatrais e se esses jogos se repetiam no espaço formal e não-formal de ensino. O estágio I foi realizado em dois espaços, o primeiro sendo formal, a Escola Municipal Antônio Carlos Onofre e, o segundo não-formal, o Centro de Formação e Acompanhamento Profissional (CEFAP) da APAE. Naquele pode-se observar pessoas com necessidades especiais na sala de aula, esse também foi o primeiro contato com a APAE e com uma turma composta por pessoas com deficiência intelectual.

No mesmo período, houve a aprovação no Programa de Residência Pedagógica, o qual é dedicado aos discentes dos cursos de Licenciatura; o residente é alocado em uma escola municipal durante 1 ano e 6 meses. Com isso, foi possível assumir as turmas do 1º e 2º ano do ensino fundamental I. Nesse programa existe a supervisão de um professor efetivo do munícipio, porém, é apenas um apoio que fica na sala. O residente que faz os planejamentos e assume a regência da turma. Essa escola possibilitou o contato com duas crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao rememorar a prática de estágio I e a prática como residente aconteceu o *insite*, momento que se pode enxergar, verdadeiramente, as pessoas com deficiências, e que foram questionadas as práticas de ensino excludentes, e, também foi possível refletir sobre a prática profissional do professor de teatro para a diversidade.

Após esse percurso, faz-se necessário trazer as ideias iniciais sobre a discussão que será aqui realizada. Em 6 de julho de 2015 instituiu-se a lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) que é "[...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania." (BRASIL, 2015). A partir dessa lei propõe-se uma relação entre o teatro, a deficiência, e a inclusão.

A difusão do conhecimento acerca das deficiências, especificamente, a deficiência intelectual, deveria ter início na própria formação do(a) professor(a) de teatro. Entretanto, grande parte dos cursos de licenciatura ou instituições que garantem essa formação, como exemplo, o curso de licenciatura em teatro da UFBA, que não inclui na oferta de disciplinas obrigatórias e optativas um componente que contemple a pessoa com deficiência, exceto o de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Assim, o(a) futuro(a) professor(a) de teatro precisa recorrer à faculdade de educação ou outros departamentos que ofertem um componente curricular sobre a temática e buscar, por conta própria, subsídios para a sua prática docente. Nesse sentido, a interdisciplinaridade que ocorre quando o docente busca conhecimento nas áreas da educação e saúde torna-se válida para a construção de um conhecimento amplo acerca da deficiência intelectual.

Nota-se que, a falta de componentes específicos na formação docente, torna o profissional da educação despreparado para a prática com o público-alvo desta pesquisa. Na graduação os projetos artístico-pedagógicos e planos de aula não tratam em seus objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação propostas de ensino que contemplem e incluam pessoas com deficiência ou outra particularidade. Percebe-se, assim, uma prática excludente e de invisibilidade da pessoa com deficiência.

Nesse sentido, é perceptível que, para uma prática de inclusão deve-se levar em consideração aspectos do discente que precisam ser observados no planejamento do educador. Ao atuar como estagiário, observou-se que turmas do ensino regular possuíam pessoas com deficiência diversas, nesse cotidiano, foi possível verificar e avaliar que, em muitos casos, as pessoas com deficiência estavam na sala de aula sem uma inclusão efetiva, pois nenhuma atividade era adaptada para a realidade daquele discente, ou seja, sem equidade, sem inclusão.

A inclusão não ocorre quando, simplesmente, uma pessoa com deficiência é colocada em uma turma de ensino regular, sem levar em consideração as especificidades de cada indivíduo. Com isso, é possível verificar que existe a necessidade de caminhos metodológicos específicos para o ensino de teatro para a pessoa com deficiência. É preciso que o professor de teatro adeque o seu plano de ensino para esse público. Vale salientar a necessidade de se trabalhar com dois eixos: especificidades da deficiência e a metodologia do ensino de teatro.

Portanto, deverá haver uma busca e adequação de metodologias de ensino que dialoguem com as especificidades dos discentes. Assim, terão a verdadeira inclusão, com uma prática teatral que respeite e se adeque às suas limitações cognitivas e físicas. Duas metodologias de ensino foram escolhidas como encaminhamento central desta pesquisa: o ensino a partir das materialidades (MENDONÇA, 2009) e o processo de criação colaborativo (ARAÚJO, 2015). A questão que norteará a pesquisa é “Quais são as etapas para o processo de formação em teatro das pessoas com deficiência intelectual do Centro de Formação e Acompanhamento Profissional da APAE-Salvador?”.

Dessa forma, levando em conta a trajetória apresentada e, percebendo a necessidade de um estudo teórico-prático específico para ensino de teatro para as pessoas com deficiência intelectual, retornou-se ao CEFAP, onde foi realizada a Prática de Estágio em Pedagogia do Teatro I e III, com o objetivo geral de investigar as etapas para o processo de formação em teatro das pessoas com deficiência intelectual da APAE-Salvador. Sendo os objetivos específicos: Discutir o histórico acerca da educação especial e inclusiva no Brasil; Analisar as dificuldades educacionais da pessoa com deficiência intelectual e múltiplas; Descrever as

atividades que são realizadas pelo Centro de Formação e Acompanhamento Profissional da APAE-Salvador; Investigar as metodologias de ensino que são e poderiam ser utilizadas nas aulas de teatro do CEFAP; indicar uma proposta de ensino de teatro a partir do uso das materialidades e do processo colaborativo.

Para a realização deste estudo de ordem qualitativa, foi realizada a pesquisa de campo e revisão bibliográfica. A coleta de dados se deu por meio da observação participante, diário de bordo e entrevista. A revisão bibliográfica acerca do histórico da deficiência intelectual no Brasil foi feita a partir da contribuição teórica de Lanna Júnior (2010), Vendramin (2019), Diniz(2007), Diniz, Barbosa e Santos (2009) e Garghetti, Medeiros, Nuernber (2013).

A revisão bibliográfica também foi utilizada na descrição das atividades realizadas pela APAE, através do livro que foi desenvolvido para comemorar os 45 anos da APAE-Salvador e na abordagem metodológica acerca das práticas educacionais artísticas, através da contribuição teórica do “Documento norteador: educação e ação pedagógica” e o “Documento norteador Arte: Ações Norteadoras de Arte nas Unidades Educacionais da Rede APAE”.

Este trabalho será dividido em 3 capítulos: o primeiro aborda o histórico de exclusão e luta da pessoa com deficiência até chegar ao conceito da Educação Especial e Educação Inclusiva e como ela vem sendo pensada e aplicada no Brasil. Além disso, se propõe relacionar a formação do professor de teatro e a relação com as práticas inclusivas. Há uma análise dos documentos oficiais e norteadores para a educação inclusiva em diálogos com autores que versam sobre o teatro e as deficiências.

O segundo capítulo fala sobre a função da APAE e sobre o Centro de Formação e Acompanhamento Profissional, que tem como missão formar artistas com deficiência e a inclusão no mercado de trabalho. Também é tratado sobre o modelo de ensino adotado pela instituição e a trajetória da companhia de teatro. Criando, também, um diálogo entre as metodologias de ensino existentes e as possíveis. Também é realizada uma análise da deficiência intelectual, buscando, assim, criar um diálogo entre as especificidades do atuante e a prática teatral.

O terceiro capítulo trata sobre a experiência enquanto estagiário no CEFAP, as expectativas e dificuldades. Neste, também é realizada a análise do processo de formação em teatro e o processo criativo que foi realizado, alinhando-se com a análise de dados e os resultados obtidos.

2 POR QUE INCLUIR? UM PANORAMA DA HISTÓRIA E MOVIMENTO DE LUTA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

O primeiro capítulo versa sobre o histórico de luta da Pessoa com Deficiência, as primeiras instituições que surgiram para atender a estas e o conceito de deficiência pelo modelo social e médico. Este capítulo também propõe relacionar a formação do professor de teatro e a relação com as práticas inclusivas. Por fim, aborda-se o conceito de Deficiência Intelectual, esse que é o público-alvo da APAE.

2.1 DA EXCLUSÃO À INTEGRAÇÃO: A CRIAÇÃO DOS PRIMEIROS INSTITUTOS VOLTADOS À PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Para a realização deste trabalho é necessário que, no primeiro momento, seja realizado um panorama dos assuntos e conceitos que permeiam a temática. Isso significa ir desde a luta das pessoas com deficiência por seus direitos, passar pela criação das primeiras instituições, até chegar em 2015, com a criação da Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). A pesquisa está centrada nas Artes Cênicas, entretanto, algumas áreas do conhecimento tiveram que ser acessadas como a Educação, o Direito e a Saúde.

Nesse sentido, é imprescindível a abordagem dos assuntos que antecedem a Educação Especial e a Educação Inclusiva, como a história da Pessoa com Deficiência (PcD), os primeiros institutos voltados ao atendimento educacional da PcD, e as primeiras políticas públicas. Algumas questões surgiram como provocações para este capítulo, principalmente, a constatação da necessidade de que os professores de teatro conheçam os direitos e deveres dessas pessoas.

Quando um aluno com deficiência, transtorno ou déficit está presente em uma turma do ensino regular ou no ensino não formal, a escola, a direção e/ou o professor não estão realizando um favor ou caridade, e sim, sua obrigação como profissionais e cidadãos, pois, com a Constituição (1998) este é um direito que deve ser garantido.

Por isso, faz-se necessário conhecer a legislação, parâmetros e decretos educacionais que regem os direitos e deveres das PcDs, bem como os direitos e deveres do professor. Desse modo, o trabalho pedagógico se tornará mais consciente.

Para uma compreensão geral e ampliada no que tange à educação inclusiva é fundamental revisitar os períodos históricos do movimento político das Pessoas com Deficiência no Brasil. O título de uma tese de doutorado elucida de forma precisa o tema que irá ser abordado, “Educação inclusiva: a estranha necessidade de políticas para incluir pessoas” (SILVA, 2015). Com isso, fica evidente que nem sempre houve um tratamento equitativo para a PcD e, por isso, há constantes lutas para ocupar os espaços que lhes são de direito.

O tema da Educação Inclusiva permeia o campo da Educação e, nos últimos anos, vem sendo abordado nas diversas áreas do saber. Esta seção pretende levantar algumas discussões do porquê se faz necessário estudar, discutir e, principalmente, se colocar em prática uma educação que seja verdadeiramente inclusiva, isto é, para todos.

Para isso é necessário, primeiramente, conhecer o histórico de luta das pessoas com deficiência no Brasil, compreendendo os espaços que lhes foram negados. Segundo Lanna Júnior (2010) as pessoas com deficiência encontravam-se isoladas pela família. A década de 1970 é o ponto de partida para o recorte histórico desta pesquisa, sendo considerado o início do movimento de ações na educação e na saúde voltadas às PcDs. Assim, o século XIX é marcado por essas primeiras ações, nesse momento o Brasil dava os primeiros passos na sua fase de república, já que no contexto imperial as circunstâncias eram pouco favoráveis para as pessoas com deficiência, visto que a sociedade da época era elitista e escravocrata.

Com o decreto nº 82, de 18 de julgo de 1841, foi determinada a criação do Hospício Dom Pedro II, destinado ao tratamento dos “alienados”, como eram chamadas às Pessoas com Deficiência mental na época; é importante frisar que as nomenclaturas acerca das pessoas com deficiência, passaram por diversas alterações e adequações no decorrer dos anos, como será abordado posteriormente neste estudo. O hospício era situado na Praia Vermelha, no Rio de Janeiro, e funcionava como uma instituição de caráter privado, sendo anexo do Hospital da Santa Casa da Misericórdia, importante instituição desde o período colonial, o local só começou a funcionar em 9 de dezembro de 1852.

Um pedido da Comissão de Salubridade Geral da Sociedade de Medicina do Rio de Janeiro reivindicou um local que fosse adequado para o atendimento dos “alienados”; antes da construção desse hospício, as pessoas ditas “loucas” não receberam quaisquer atendimento governamental, estas ficavam isoladas em suas casas, nas ruas ou, em caso de se constatar uma ameaça à ordem pública, eram presas nas cadeias ou nas enfermarias das Santas Casas de Misericórdia ou no Hospital da Ordem Terceira de São Francisco. Esses locais, evidentemente, não davam assistência adequada a essas pessoas sendo a maioria com condições precárias

(HOFFBAUER, 2016). Quando se inicia a fase da república o Hospício foi desanexado da Santa Casa de Misericórdia e o nome foi alterado para Hospício Nacional de Alienados (LANNA JÚNIOR, 2010, p.19).

Dois anos depois do início das atividades do Hospício Dom Pedro II, em 1854 foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, pelo decreto nº1.428. Este instituto visava oferecer educação aos deficientes visuais ministrando a instrução primária, educação religiosa e moral, música e ofícios fabris (CABRAL,2015). A ideia de se criar uma escola veio de José Alves de Azevedo, um jovem cego que estudou durante seis anos em Paris, em uma renomada escola chamada *Institution Imperiale de Jeunes Aveugles.* Durante o século XIX, só foram contemplados com ações voltadas à educação as pessoas cegas e as pessoas surdas, sendo o atendimento concentrado na capital do Império.

De acordo com Lanna Júnior (2010) a criação desses dois institutos tornou o Estado Brasileiro pioneiro na América Latina no oferecimento de atendimento educacional às PcDs. Essas instituições funcionavam em regime de internato e se tinha como objetivo inserir seus alunos na sociedade brasileira, ao fornecer-lhes o ensino.

Segundo o autor essa foi uma fase marcada pela inclusão de pessoas com deficiência visual e surdez o que, na época, foi um grande avanço, entretanto, as demais pessoas com outros tipos de deficiência ainda continuavam à margem, sem nenhum atendimento por parte do Estado, pois não se enquadravam na abordagem de superação das dificuldades que as deficiências traziam (LANNA JÚNIOR, 2010).

Ainda segundo o autor, a criação desses espaços foi baseada nas instituições já existentes na Europa que eram consideras de caráter de assistência e caridade, entretanto, no Brasil, essas instituições foram classificadas como de ensino, portanto, representando um avanço nos paradigmas e estigmas que estavam relacionadas ao atendimento às PcDs.

Durante a primeira metade do século XX, não houve novas ações de atendimento para as Pessoas com Deficiência. Os institutos de cegos e surdos foram expandidos para outras cidades, porém de forma menor do que se esperava. E foi pela falta de ações por parte do Estado que a sociedade civil se mobilizou e criou instituições voltadas para atender as demandas de saúde e educação, como a Pestalozzi (1932) e as Associações e Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, em 1954.

De acordo com Lanna Júnior (2010) em 1926 foi criado o Instituto Pestalozzi de Canoas, localizado no Rio Grande do Sul, sendo inspirado no pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi. E em 1929, Helena Antipoff, uma educadora e psicóloga russa, foi convidada pelo

secretário de Educação e Saúde Pública do estado de Minas Gerais para assumir o cargo de professora de Psicologia Educacional Aplicada na América do Sul. Sua chegada ao instituto contribuiu para a difusão do ideário de Pestalozzi e o avanço nos temas relacionados à educação, assistência, e institucionalização das pessoas com deficiência intelectual no Brasil. Na época eram utilizados os temos “deficiente mental e “retardado mental” e Antipoff foi responsável por trazer o conceito de “excepcional”.

Seguindo a linha histórica, em 1954 foi criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais no Rio de Janeiro, a qual será abordada de forma mais específica no capítulo seguinte.

Após tratar da criação das primeiras instituições voltadas a oferecer educação para as PcDs, outro importante momento foi o início dos centros de reabilitação. Esse método partiu de estudantes de Medicina e especialistas que trabalharam no pós-guerra na Europa e Estados Unidos com um modelo que tinha como objetivo proporcionar ao paciente o retorno à sociedade (LANNA JÚNIOR, 2010). Dessa forma, inicia-se uma fase em que o capacitismo ganha forma e força.

O capacitismo consiste no ato de interpretar as pessoas com deficiência como alguém menos capaz de atuar na sociedade apenas por ter algum tipo de deficiência. Assim, ao utilizar a nomenclatura “pessoas normais”, logo, as PcDs eram consideradas como os “anormais”. Segundo Vendramin (2019), o capacitismo:

> Está relacionado a uma compreensão normatizada e autoritária sobre o padrão corporal humano, que deflagra uma crença de que corpos desviantes serão consequentemente insuficientes, seja diminuindo seus direitos e mesmo o direito à vida em si, seja de maneira conceitual e estética, na realização de alguma tarefa específica, ou na determinação de que essas pessoas naturalmente não são saudáveis (VENDRAMIN, 2019, p.17).

Esse breve percurso histórico mostra como surgiram as primeiras instituições voltadas a oferecer atendimento educacional às PcD, frisando como os estigmas e barreiras foram criados pela sociedade e não por uma “incapacidade” que acompanha a deficiência. Ou seja, a sociedade, em um determinado momento, entendia que às Pessoas com Deficiência deveriam estar isoladas, longe de sua família e sociedade civil. No segundo momento, se começa a pensar em práticas que integrem essas pessoas na sociedade a partir de um entendimento de quem poderia ou não “superar” as limitações da sua deficiência.

Assim, o capacitismo se constituiu como uma prática em que pessoas sem deficiência, excluíram corpos que divergiam de uma norma do que seria um corpo “padrão”. Fazendo uma

conexão ao campo em que esta pesquisa se insere, é importante problematizar se as práticas educacionais relacionadas ao ensino de teatro e a prática teatral se desenvolvem a partir de concepções capacitistas, em que se escolhe e determina os corpos que podem estar em destaque.

Para elucidar a questão, Campbell (2011), faz uma alusão do capacitismo com outras causas sociais: "O capacitismo está para o segmento da pessoa com deficiência o que o racismo significa para os afrodescendentes ou o machismo para as mulheres: vincula-se com a fabricação de poder." (DIAS apud CAMPBELL, 2001, p.44). Dessa forma essa concepção é mais uma forma de preconceito que carrega uma série de estigmas sociais, sendo o resultado dessa crença a exclusão da PcD nos mais variados espaços. A aceitação do capacitismo gera uma naturalização para a sociedade, é comum uma pessoa com deficiência não ocupar espaços de poder, por exemplo, pois a primeira leitura é de uma incapacidade limitadora que a PcD possui.

De acordo com Lanna Júnior (2010) a fase que se inicia no império e tem as primeiras ações na década de 1970 é marcada pelo momento em que as Pessoas com Deficiência não tinham poder de decisão sobre suas próprias vidas e, a partir da década de 70, o movimento de luta das PcDs ganha forma e força sendo gerido por elas mesmas. A partir disso, destaca-se as seguintes ações: o movimento associotivista dos cegos, o movimento dos surdos, a organização dos deficientes físicos, as associações esportivas. Nesse contexto, tem-se o início do movimento em que as PcDs assumiram a coordenação das instituições.

2.2 O QUE É DEFICIÊNCIA? OS CONCEITOS DO MODELO MÉDICO E O MODELO SOCIAL

Após a breve retrospectiva anterior, faz-se necessário questionar, mas então, o que é deficiência? Essa questão será vista em duas perspectivas: o modelo social e o modelo médico da deficiência. De acordo com Diniz (2007), o sociólogo e deficiente físico Paul Hunt foi um dos responsáveis por difundir o modelo social da deficiência no Reino Unido nos anos 1960. Em 20 de setembro de 1972, ele escreveu uma carta para o grande jornal The Guardian, que reverberou de uma forma inesperada:

> Senhor Editor, as pessoas com lesões físicas severas encontram-se isoladas em instituições sem as menores condições, onde suas idéias são ignoradas, onde estão sujeitas ao autoritarismo e, comumente, a cruéis regimes. Proponho a formação de um grupo de pessoas que leve ao Parlamento as idéias das

> pessoas que, hoje, vivem nessas instituições e das que potencialmente irão substitui-las. Atenciosamente, Paul Hunt. (HUNT apud DINIZ, 2007, p.14).

Devido a essa carta, quatro anos depois, foi criada a primeira organização política chamada Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação (UPIAS). Fizeram parte da criação o sociólogo e deficiente físico Michael Oliver, Paul Abberley, Vic Finkelstein. Nesse momento já havia instituições para cegos, surdos, pessoas com deficiência Intelectual, além dos centros de reabilitação onde pessoas eram abandonadas e internadas; o marco dessa organização é que houve uma mudança de nomenclatura, saindo da expressão "instituições de" passando a "instituições para" Pessoas com Deficiência. Essa questão foi de extrema importância para o avanço das políticas públicas e o atendimento voltado para essas pessoas.

As primeiras instituições que surgiram no Brasil para as PcD não tiveram a participação delas para a construção dessas políticas e formas de funcionamento das entidades. Entretanto, na UPIAS houve essa política, pois funcionava a partir das ideias, questionamentos e convicções das PcDs. De acordo com Diniz (2007) foi essa entidade que iniciou o questionamento contra o modelo médico da deficiência, que tinha como objetivo a redefinição do entendimento da deficiência em termos de exclusão social.

No modelo médico se define um corpo com deficiência em termos apenas biomédicos, entretanto, com o passar dos anos, buscou-se um novo entendimento do que seria uma pessoa com deficiência, conforme Diniz, Barbosa e Santos (2009): "[...] deficiência não é apenas o que o olhar médico descreve, mas principalmente a restrição à participação plena provocada pelas barreiras sociais." (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p.65). Com esse novo olhar as políticas públicas surgiram como um elemento novo na história das PcD, visto que, anteriormente, elas não poderiam tomar decisões sobre suas próprias vidas, tendo o acesso à educação e ao trabalho negado. Dessa forma, o modelo social da deficiência surge a partir de uma revisão do conceito biomédico de deficiência, que se encontrava incompatível com os direitos humanos.

Assim, entende-se que a normalidade estava pautada em um modelo biomédico que padronizou a espécie humana, sendo a deficiência um motivo de ruptura desse padrão por provocar no corpo uma variação de funcionamento. Dessa forma, segundo Diniz, Barbosa, e Santos (2009) a deficiência se constitui como a opressão do corpo com impedimentos, necessitando, então, de uma análise mais ampla que ultrapassa os limites do conceito biomédico. Pode-se inferir, então, que as limitações que impedem os corpos com deficiência de

conviver em situação de igualdade com as pessoas sem deficiência, são resultado da falta de ações, participação e políticas públicas que tragam acessibilidade.

Ao contextualizar essa situação com as Artes Cênicas, pode-se questionar: uma pessoa com deficiência visual não pode assistir a um espetáculo ou esse espetáculo não possui audiodescrição? Pode-se dizer que uma pessoa surda não é capaz de assistir um espetáculo ou esse espetáculo não possui um intérprete de LIBRAS? Uma pessoa com deficiência física não consegue ir ao teatro ou esse teatro em sua construção arquitetônica não possui rampas, cadeiras adaptadas, etc?

Todas essas questões estão presentes no cotidiano das pessoas com deficiência, o impedimento do acesso à cultura não ocorre por causa de suas deficiências e sim de uma série de barreiras, atitudinais ou arquitetônicas, que não dão o mínimo de acessibilidade aos corpos com impedimentos. Dessa forma, a ausência desses corpos, quer seja como plateia, quer seja no palco, se torna naturalizada. Rememorando o conceito do capacitismo, se trata do entendimento equivocado de que o corpo com deficiência não pode ocupar esses espaços.

Assim, não só as Artes Cênicas enquanto práticas artísticas devem ser repensadas, mas também, enquanto experiência pedagógica. Ao pensar em uma pirâmide com o topo sendo representando pela Pessoa com Deficiência, na base desta estariam os professores de teatro com projetos artístico-pedagógicos, que na ementa, metodologia e avaliação adequassem suas estratégias de ensino para as PcDs. Ou seja, se nas oficinas de teatro, cursos livres, profissionalizantes e no ensino superior do Brasil, não há elementos necessários para a participação efetiva da Pessoa com Deficiência, toda a cadeia produtiva que poderia envolver essas pessoas fica comprometida.

Dessa maneira, ao se pensar no modelo social da deficiência, é relevante fazer uma alusão com o entendimento de que se o racismo não é problema dos negros, as restrições e barreiras aos corpos com impedimento não é problema da pessoa com deficiência.

De acordo com Diniz, Barbosa e Santos (2009), pode-se compreender a deficiência sob duas óticas: a primeira se constitui como uma manifestação da diversidade humana, esses corpos que manifestam impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial. Por conseguinte, existem as barreiras sociais que, não se adaptam a esses corpos, sendo o motivo da desigualdade social. Dessa forma, “[...] a opressão não é um atributo dos impedimentos corporais, mas resultado de sociedades não inclusivas.” (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p.67).

A segunda maneira compreende a deficiência enquanto desvantagem natural, em que as barreiras se constituem na própria deficiência, devendo esta buscar formas de reparar os impedimentos corporais, através da reabilitação, medicalização e práticas educacionais. Nesse caso, não se entende essa realidade como uma manifestação da diversidade humana, buscando-se, então, sair dessa "anormalidade" para um padrão de funcionamento da espécie humana. Nesse modelo, esse corpo deficiente "[...] deve ser objeto de intervenção de saberes biomédicos." (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p.68).

As primeiras tentativas de relacionar a deficiência com os direitos humanos ocorreram na Inglaterra nos anos 1970. Os teóricos do modelo social da época tinham como base o materialismo histórico e buscavam explicar as opressões a partir dos valores que eram empregados pelo capitalismo, com foco nos corpos como meio de produção e funcionalidade (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009). Desse modo, as PcDs divergiam dessa teoria e eram consideradas inaptas e inúteis. O modelo médico reafirmava a ideia de corpos inúteis, ajudando a firmar os estigmas que acompanham as PCDs até os dias atuais. Conforme Diniz, Barbosa e Santos (2009): "O modelo biomédico afirmava que a experiência de segregação, desemprego, baixa escolaridade, entre tantas outras variações de desigualdade, era causada pela inabilidade do corpo com impedimentos para o trabalho produtivo." (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p.68).

É importante ressaltar que as PcDs são parte integrante de toda diversidade existente na humanidade e o termo "Pessoa com Deficiência", não pode ser compreendido como uma condição única, uniforme ou padrão. Existe diversidade também, entre as próprias pessoas com deficiência com graus variados de comprometimento, que alinhando-se com as barreiras sociais podem ter respostas diferentes. Infere-se, então, um equívoco ao se pensar que o motivo da desigualdade é a inabilidade do corpo com impedimentos. Assim, o modelo social da deficiência trouxe uma nova compreensão ao constatar que:

> O modelo social da deficiência, ao resistir à redução da deficiência aos impedimentos, ofereceu novos instrumentos para a transformação social e a garantia de direitos. Não era a natureza quem oprimia, mas a cultura da normalidade, que descrevia alguns corpos como indesejáveis (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p.69).

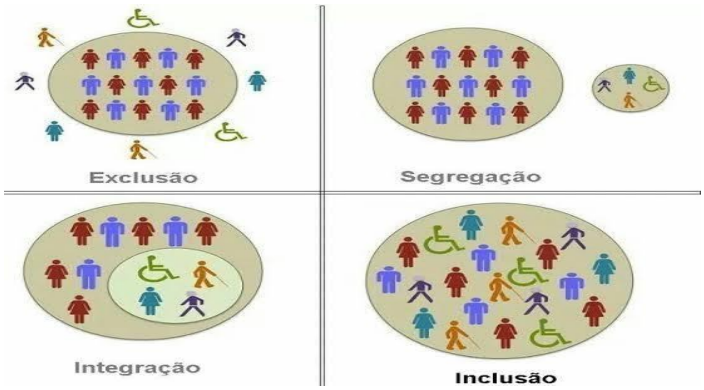
Ao analisar o modelo médico da deficiência, com todas suas questões, não se ignora e renega as suas contribuições para o avanço dessa área. Entretanto, compreende-se que a saúde é parte de um direito universal, não sendo restrito à PCD, posto isso, renega-se e a ideia de um tratamento para reverter a "anormalidade". Portanto, ao quebrar o estigma de anormalidade,

deixa-se de relacionar a deficiência como um fardo ou sentença biológica e compreende-se que "[...] o que existe são contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal como diferentes estilos de vida." (DINIZ, 2007, p.8); esse novo paradigma foi revolucionário na literatura do século XVIII; Diniz (2007) explica essa dualidade entre o modelo médico e o modelo social da deficiência ao definir que: "[...] deficiência é um contexto complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente." (DINIZ, 2007, p.9).

Diante disso, ao compreender e analisar a deficiência a partir do modelo social e do modelo médico, fica evidente que, a sociedade civil é responsável em buscar eliminar as barreiras que dificultam o trânsito dos corpos com deficiência. As Artes Cênicas devem atuar de acordo com essa nova compreensão, não reforçando estigmas e dizendo quais são os corpos que estão aptos a ocupar os espaços cênicos. Só o sujeito, nesse caso, a pessoa com deficiência, pode relatar os seus limites e as pessoas sem deficiência, como sujeitos colaboradores e aliados, poderão atuar nessa reparação a partir das suas particularidades.

Portanto, ao investigar a história da Pessoa com Deficiência, pode-se encontrar as seguintes palavras: exclusão, segregação, integração e inclusão. Estas estão presentes em cada período histórico, mas não são dissociadas. Até os anos 1970, as PcD estavam isoladas no seio familiar ou instituições, representando a exclusão. Ao se criar os primeiros institutos responsáveis para atendê-las iniciou-se a fase de segregação, pois muitas dessas instituições tinham como objetivo retirar esses sujeitos da sociedade para "normalizar/consertar" e devolve-los mais adiante. A integração se refere ao momento em que essas pessoas foram inseridas nos mesmos espaços educacionais, de trabalho e convívio junto com as pessoas sem deficiência, porém sem respeito efetivo às suas particularidades e especificidades. Na fase da inclusão, que é a atual segundo teóricos, a sociedade civil busca adaptações para as PcDs, respeitando suas particularidades e especificidades. A imagem abaixo ilustra como funciona na prática cada uma dessas palavras/conceitos:

Figura 1- Representação da exclusão, segregação, integração e inclusão.



Fonte: Disponível em: http://cadeiravoadora.com.br/nao-ao-pl-6-159-2019-desmonte-da-lei-de-cotas/inclusao-exclusao-segregacao-integracao/. Acesso em 12 dez.2020.

Durante a história da Pessoa com Deficiência as nomenclaturas se atualizaram a partir de novas pesquisas e entendimentos que foram desenvolvidos. Durante os anos esses sujeitos foram tiveram diferentes nomes, dentre eles: “aleijado”, “defeituoso”, “incapaz”, “inválido”, “doente mental”, “mongoloide”, “mudinho”, entre outros.

Após essa fase dos nomes ofensivos, buscou-se um termo que identificasse essas pessoas, dentre eles, os termos mais conhecidos e que estão em desuso são: portador de necessidades especiais; “não define o grupo de pessoas com deficiência, pois todos nós temos necessidades especiais, de acordo com a idade, sexo, situação de saúde, etc.”. Deficiente; “significa incapacidade e define a pessoa por algo que é apenas uma de suas características.” (FERRAZ, 2019, p.8). Portador de deficiência; “[...] já não é mais utilizado, pois as pessoas não portam deficiências. Portar dá uma ideia de carregar consigo, como quem porta seus documentos por exemplo.” (FERRAZ, 2019, p.8). Com a Convenção Internacional da Pessoa com Deficiência, em 2008, se firmou o termo pessoa com deficiência.

2.3 DIREITOS RECONHECIDOS: LEI DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Nos anos 1970 as pessoas com deficiência estavam enclausuradas, posteriormente na década de 80 e 90 as pessoas com deficiência foram protagonistas na luta por seus direitos, 38 anos depois, a Organização Nacional dos Direitos Humanos (ONU) organizou a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, que aconteceu nos Estados Unidos, na cidade de Nova York. Esse momento marca o reconhecimento dos direitos e deveres da Pessoa com Deficiência internacionalmente.

A partir da Convenção Internacional dos Direitos das PcD, em 6 de julho de 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº13.146 (Estatuto da Pessoa

com Deficiência). Desse modo, ao rememorar as fases de exclusão, segregação, integração, apenas em 2015 se instituiu a lei que traz a palavra “inclusão” no próprio nome. A partir do histórico feito anteriormente, presume-se que, na existência de uma lei de inclusão para um grupo específico de pessoas, em contrapartida, existe uma história de exclusão. Entretanto, a existência da lei não significa que a inclusão da Pessoa com Deficiência seja efetiva. O artigo 1° do Estatuto da Pessoa com Deficiência afirma que:

> Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASIL, 2015, p.1).

Esse artigo propõe assegurar e promover os direitos das Pessoas com Deficiência em condições de igualdade com as demais. Essa é uma reparação histórica, uma vez que, até o início das primeiras instituições voltadas ao atendimento educacional da PcD, elas não tinham poder de decisão sobre suas próprias vidas. No que se refere à inclusão social, tendo em vista que anteriormente as Pessoas com Deficiência encontravam-se em estado de enclausuramento social e em instituições que tinham por objetivo removê-las da sociedade, a partir dessa lei é possível fazer interpretações com os fatos que aconteceram na história da pessoa com deficiência.

O artigo 2º da lei traz o conceito das pessoas que são consideradas com deficiência:

> Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, p.1).

Aqui, de forma oficial, o conceito de deficiência é posto com influência do modelo social. Dessa forma, é trazido, não só o conceito biomédico, mas sim a relação dos corpos com impedimentos no contexto social, ao se relacionar com as barreiras existentes, sendo assim a deficiência uma relação entre os corpos com impedimentos e a relação social.

O artigo 2º também traz o inciso sobre a avaliação da deficiência que, se dará, quando necessária, a partir de uma equipe multiprofissional e interdisciplinar avaliando os seguintes pontos: “I- os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II- os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III a limitação no desempenho de atividades; IV- a restrição de participação” (BRASIL, 2015, p.1).

Acompanhando o percurso discutido nesse capítulo as palavras “barreiras” e “acessibilidade” apareceram com recorrência. A lei também trouxe essas palavras acompanhadas do seu conceito, como uma forma de contextualizar e exemplificar o seu modo de aplicação. Segundo o artigo 3º, a acessibilidade consiste na:

> Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida. (BRASIL, 2015, p.1).

Esse artigo busca garantir o acesso aos corpos com deficiência que, durante anos, tiveram seus direitos negados. O teatro, enquanto espaço físico/arquitetônico, também deve estar acessível a esses corpos. O artigo supracitado ainda traz o conceito de barreiras:

> Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação, entre outros, classificadas em [...] (BRASIL, 2015, p.1).

Dessa forma, propõe-se a reparação das privações que acompanharam as PcDs, garantindo o seu direito de ir e vir, de responder por suas vidas, de acessar as informações, direito à educação e ao trabalho. É importante compreender o significado das barreiras que foram impostas para esses sujeitos, dando ênfase aqui nas classificadas barreiras atitudinais, arquitetônicas e urbanísticas, as quais estão presentes de forma mais evidente nas Artes Cênicas.

Nesse momento da pesquisa, aparece a palavra discriminação, a qual sempre acompanhou as pessoas tidas como diferentes do padrão, esta aparece como uma forma de reflexão para questionar se as práticas pedagógicas, artísticas e pessoais ainda têm caráter excludente e discriminatório em relação as Pessoas com Deficiência. Ressalta-se que a discriminação acontece por ação ou omissão do sujeito, tendo ou não convicção do seu ato. O capítulo II do Estatuto trata da igualdade e da não discriminação. No artigo 4º é afirmado que “[...] toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.” (BRASIL, 2015, p.2). Assim, pessoas com e sem deficiência devem possuir igualdade de oportunidades perante a lei. O inciso primeiro traz o conceito de discriminação na pessoa com deficiência ao afirmar que:

> § 1º Considere-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas. (BRASIL, 2015, p.2).

Dessa forma, fica evidente que a sociedade pode atuar de forma discriminatória para com a Pessoa com Deficiência, o que também está relacionado às práticas educacionais e artísticas exercidas. Portanto, ao propor uma oficina de teatro ou um espetáculo teatral, deve-se pensar na acessibilidade como uma das questões primordiais. A contratação de intérpretes de LIBRAS, realização de audiodescrição, produção de material em braile, entre outras ações, precisam ser incluídas no planejamento de tais eventos, pois todas elas são necessárias e não se pode focar apenas na questão financeira que será gerada a partir disso e sim na garantia dos direitos. Desse modo, os corpos com deficiência devem ocupar esses passos, cabendo à sociedade contribuir para a sua participação efetiva.

Nesse sentido, o capítulo IX do Estatuto da Pessoa com Deficiência trata do direito à Cultura, Lazer, ao Esporte e ao Turismo. Segundo o artigo 42°: “A pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas [...],” (BRASIL, 2015, p.3). Ao pensar no acesso à cultura no campo educacional, cabe questionar se as oficinas de teatro que são ministradas em cursos livres, profissionalizantes ou no ensino superior estão preparadas para atender de uma forma inclusiva à pessoa com deficiência, se há um intérprete de LIBRAS, atividades adaptadas para a pessoa com deficiência visual ou intelectual, mobilidade reduzida; essas e outras questões também são necessárias quando se propõe uma oficina artística ou espetáculo teatral. Se a resposta para elas for negativa, o acesso à cultura será negado a esses sujeitos, pois as barreiras, inviabilizam a sua participação, gerando uma naturalização da falta desses corpos nesses ambientes. No artigo 43º fica garantido o acesso ao teatro e outras atividades artísticas de forma acessível, e o parágrafo 1º veda a recusa de oferta de obra intelectual em formato acessível, sob qualquer argumento (BRASIL, 2015).

Esse artigo afirma ainda que cabe ao poder público promover a participação da pessoa com deficiência em atividades artísticas, intelectuais e culturais. Devendo incentivar treinamento adequado, assegurar acessibilidade, e assegurar a participação em jogos e atividades recreativas, esportivas, lazer, culturais e artísticas (BRASIL, 2015).

Faz-se necessário, então, que os projetos artístico-pedagógicos e os planos de aula sejam pensados e adaptados e contemplem em seus objetivos, conteúdos, metodologia e

avaliação à pessoa com deficiência. Dessa forma, é importante ter uma equipe pedagógica que esteja voltada para atender a essas questões, tendo no ensino regular um intérprete de LIBRAS e um profissional de apoio. Além disso, as turmas regulares devem estar preparadas para receber uma pessoa com deficiência. Assim, esse espaço será importante para a pesquisa, discussão e difusão do fazer artístico relacionado ao teatro e à deficiência, sendo as PcD protagonistas da sua própria história, gerando a democratização do acesso à cultura.

O lema surgido do movimento das PcDs "Nada sobre nós, sem nós" serviu como norteador para o entendimento e elaboração do projeto artístico-pedagógico da oficina de teatro. Segundo Sassaki (2007, p.1) o "nada" diz respeito a "nenhum resultado", isto é, nenhuma lei, política, projeto, campanha, financiamento ou assuntos ligados à educação, trabalho, saúde. O "sobre nós" significa"a respeito da pessoa com deficiência", seja ela de natureza física, mental, motora, intelectual, auditiva, visual ou múltipla. E o "sem nós" significa dizer que "sem a plena participação das próprias pessoas com deficiência". Com isso, deve-se buscar dar protagonismo, autonomia e acessibilidade a esses sujeitos que, historicamente, tiveram seus direitos e espaços negados.

Em suma, retoma-se o conceito do artigo 8º que afirma ser dever da sociedade, da família e do Estado assegurar a PcD os seus direitos:

> [...] à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico. (BRASIL, 2015, p.2).

Dessa forma, ao compreender a história do movimento de luta das PcDs, entende-se que as barreiras e a falta de acessibilidade são responsabilidade de todos, principalmente das pessoas sem deficiência. Deve-se, portanto, exercitar a empatia, tendo um olhar sensível para essas pessoas, buscando formas para melhoria da acessibilidade, pensando em projetos artístico-pedagógicos, espetáculos teatrais de forma que se possa envolver, efetivamente, às Pessoas com Deficiência.

2.4 O PÚBLICO-ALVO DA APAE: PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MÚLTIPLAS

Através do Estatuto da Rede APAE o público-alvo foi definido, sendo pessoas com deficiência intelectual e deficiência múltipla (quando a deficiência intelectual é associada a outros impedimentos), além da família dos assistidos.

Ao realizar um breve percurso da deficiência intelectual, pode-se verificar as mudanças de paradigmas que ocorreram durantes os anos até chegar nessa nomenclatura e conceito.

De acordo com Lanna Junior (2015) as pessoas com deficiência intelectual eram tratadas em hospícios até a metade do século XIX, pois esta era considerada um tipo de loucura. Os primeiros estudos acerca dessa deficiência no Brasil tiveram início no século XX e a primeira pesquisa científica se tratou de uma monografia sobre a educação e tratamento pedagógico dos idiotas, do médico Carlos Eiras em 1900. Após a metade do século XX, dois trabalhos científicos produzidos por psiquiatras tornaram-se referências na temática, a tese de Clóvis de Faria Alvim intitulada "Introdução ao estudo da deficiência mental", que foi publicada no ano de 1958; e o livro intitulado "deficiente mental", de Stanislau Kynski, publicado em 1969 (LANNA JÚNIOR, 2010).

Durante a história as pessoas com deficiência intelectual foram chamadas por diversas denominações, muitos deles carregados de preconceito e estigma, conforme LannaJúnior e Martins (2010, p.15): "[...] oligofrênica, cretina, imbecil, idiota, débil mental, mongolóide, retardada, excepcional e deficiente mental". O termo vigente é deficiência intelectual que foi introduzido oficialmente pela ONU, em 1995 e no ano de 2004 foi consagrado no texto da "Declaração de Montreal Sobre deficiência intelectual".

O sistema de classificação da Associação Americana de deficiência intelectual e Desenvolvimento (AAIDD) é o mais utilizado nos meios educacionais para difundir o conceito de deficiência intelectual e esta concepção é adotada pela Rede APAE que a define como: "[...] limitação significativa no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo como expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas. A deficiência origina-se antes dos 18 anos" (APAE apud AAIDD, 2010, p.1). Desse modo, essa deficiência não é caracterizada como doença:

> A deficiência intelectual não é um transtorno médico, nem um transtorno mental, embora possa ser codificada em uma classificação médica das doenças ou em uma classificação e transtornos mentais. Também não é uma condição estática ou permanente. Refere-se a um estado particular de funcionamento que começa na infância, é multidimensional e é afetado positivamente pelos apoios individualizados (GARGHETTI, MEDEIROS, NUERNBER, 2013, p.104).

Assim, segundo a AADID, a deficiência intelectual é compreendida a partir de uma abordagem multidimensional e funcional. A partir dessa concepção foram concebidas cinco dimensões que estabelecem as relações do funcionamento do indivíduo:

- Dimensão I - Habilidades intelectuais;
- Dimensão II – Comportamento adaptativo (habilidades conceituais, sociais e práticas);
- Dimensão III - Participação;
- Dimensão IV - Saúde;
- Dimensão V- Contexto (ambientais, culturais).

Dessa forma, o conceito de deficiência intelectual também tem influência do modelo social da deficiência, no qual esta se constitui a partir da relação entre o corpo com impedimentos e o ambiente em que ele se insere.

3 CENTRO DE FORMAÇÃO E ACOMPANHAMENTO PROFISSIONAL: A PROFISSIONALIZAÇÃO DE ARTISTAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O presente capítulo trata da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), seu modelo de ensino e sobre o Centro de Formação e Acompanhamento Profissional, que tem como missão formar artistas com deficiência e inclui-los no mercado de trabalho. É abordado o conceito da deficiência intelectual, buscando assim criar um diálogo entre as especificidades do atuante e a prática teatral.

3.1 O PRIMEIRO CONTATO: ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS

Em 1954, no Rio de Janeiro, surgiu a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) por iniciativa da americana Beatrice Bemis, que era mãe de uma criança

com deficiência intelectual. No Brasil, as primeiras ações voltadas para as pessoas com deficiência foram destinadas àquelas com deficiência visual e surdez, pois, naquele momento, eram as únicas consideradas aptas para receber educação. Assim, a APAE e a Sociedade Pestalozzi foram os primeiros institutos no Brasil a oferecer assistência às pessoas com deficiência intelectual (JÚNIOR; MARTINS, 2010).

A iniciativa realizada pela mãe de uma criança com deficiência intelectual foi uma resposta ao histórico de exclusão dessas pessoas. O nome da instituição é importante para exemplificar parte desse histórico, a associação é uma organização sem fins lucrativos que surge com um objetivo e interesses em comum, de pais e amigos dos excepcionais devido a esse ser o grupo que respondeu a pauta e realizou as primeiras ações voltadas às pessoas "excepcionais", nomenclatura que era utilizada na época. Segundo a APAE, as iniciativas organizadas pela sociedade civil se deram por conta da negligência por parte dos governantes em prestar serviços essenciais, a exemplo: educação e saúde.

Assim, em março de 1955, nasceu a primeira APAE, em uma reunião realizada na Sociedade Pestallozi do Brasil, que deu apoio às atividades e, por isso, no mesmo ano APAE conseguiu formar duas turmas com 20 crianças com deficiência intelectual. A partir disso, o movimento se expandiu para outras cidades do Brasil. Estima-se que, entre 1954 e 1962, surgiram dezesseis novas APAEs em todo o Brasil. Segundo a associação, no ano da sua fundação 40 pessoas foram atendidas, e em 2018 250.000 pessoas com deficiência intelectual e múltipla foram atendidas diariamente.

Nesse contexto, a primeira APAE da Bahia nasceu em Salvador, no dia 3 de abril de 1968. Do mesmo modo que surgiu a primeira no Brasil, esta também foi iniciada através de um grupo de pais que estavam preocupados em ter um atendimento de qualidade para seus filhos. O engenheiro Genes Almeida Barbosa liderou esse movimento, tendo o apoio do médico Luiz Fernando Pinto, integrante da primeira diretoria. A primeira sede provisória da instituição estava localizada no antigo Instituto Pedagógico da Bahia, no bairro de Nazaré, na Praça Almeida Couto. Durante os anos seguintes a APAE-Salvador passou por avanços em sua estrutura, logística e conhecimento. Como uma das primeiras iniciativas, buscou-se adquirir um local próprio para desenvolver as atividades e crescer a capacidade de atendimento.

Dessa maneira, 52 anos após a sua fundação, com um trabalho primordial a APAE-Salvador possui centros para o atendimento às pessoas com deficiência intelectual e múltiplas em diversos setores. Fazem parte dos centros destinados à saúde: Centro de Diagnóstico e Pesquisa (CEDIP), Centro Médico da APAE Salvador (CEMED), o Laboratório de Análises

Clínicas (LABAC) e os dois centros que atendem à educação: Centro Educacional Especializado (CEDUC) e o Centro de Formação e Acompanhamento Profissional (CEFAP).

O CEDUC da associação oferece ao seu público de 03 a 16 anos o atendimento educacional especializado (AEE). Segundo a APAE (2017), "[...] além de oportunizar o desenvolvimento da capacidade criativa e estimular a participação ativa na vida social".

No CEFAP foi desenvolvida a oficina de teatro deste trabalho com os assistidos da instituição. Esse espaço se dedica a oferecer um Programa de Educação Profissional para as pessoas com deficiência, dessa forma, assegurando seu possível ingresso no mercado de trabalho. O trabalho inicial é desenvolvido por uma equipe multidisciplinar, composta por assistentes sociais, psicólogos, terapeutas ocupacionais e pedagogos, esses profissionais fazem a primeira avaliação dos aprendizes. No segundo momento, os aprendizes são encaminhados ao CEFAP, este programa possui três etapas: Iniciação para o Trabalho, Qualificação Profissional e Colocação no Trabalho. (BRASÍLIA, 2017).

O centro tem capacidade para atender cerca de 400 jovens e adultos. Segundo a APAE "A formação profissional de PcDs vem tomando uma dimensão cada vez maior, pelo fato das leis brasileiras estarem alertando a sociedade quanto à necessidade de inclusão destas no mundo"(APAE, 2020). Mais uma vez, as leis, em especial a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência, surge como um meio de justificar e afirmar a necessidade de inclusão em todos os espaços. O capítulo VI do estatuto trata do direito ao trabalho, afirmando no artigo 34º que: "A pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas." (BRASIL, 2015, p.7).

É importante ressaltar que o objetivo da instituição é a formação e profissionalização de pessoas com deficiência intelectual e não apenas oferecer atividades para recreação, lazer ou ocupação de tempo, sobre isso, a APAE relata que "[...] investe na educação profissional destes, desenvolvendo atividades laborais de qualidade e acreditando que as pessoas com deficiência intelectual tendem a ser produtivas, se o seu potencial e capacidade forem corretamente avaliados e desenvolvidos" (APAE, 2020).

Posto isto, fica clara a necessidade de oferecer oportunidades de educação e formação profissional, a ausência de pessoas com deficiência em diversos espaços, em especial, nas Artes Cênicas se deve à ausência de oportunidades de formação, resultando na falta de oportunidades de trabalho. Assim, o processo de exclusão desses corpos não se trata de falta de habilidade, capacidade ou talento. Portanto, o CEFAP, através do Centro de Artes, desenvolve um trabalho

de formação de artistas com deficiência, assim buscando reparar a exclusão desses corpos. A partir dos trabalhos desenvolvidos desde o início da instituição com diversos espetáculos montados e apresentados, é possível comprovar a eficácia do seu método.

Dito isto, segundo o estatuto, é responsabilidade do poder público realizar a promoção das atividades formativas, com programas de habilitação e reabilitação profissional "[...] para que a pessoa com deficiência possa ingressar, continuar ou retornar ao campo do trabalho, respeitados sua livre escolha, sua vocação e seu interesse" (BRASIL, 2015, p.13).

A educação profissional de artistas da cena no CEFAP acontece através do Centro de Artes, com a Companhia de teatro da APAE. A formação e a prática artística são realizadas simultaneamente. Desde a sua criação, os participantes realizaram apresentações em diversos espaços, como escolas, organizações não governamentais, empresas e festivais artísticos. Para a APAE:

> A pessoa com deficiência intelectual tem, como qualquer outra, dificuldades e potencialidades. Necessita que seja reforçado e favorecido o desenvolvimento de suas potencialidades e de apoio, na medida de suas necessidades. A inclusão social é um direito determinante na qualidade de vida, pois abrem possibilidades de acesso aos recursos da comunidade, favoráveis ao desenvolvimento global (APAE arte, p.72).

O Centro de Artes, segundo a instituição, possui o objetivo de fomentar atividades artísticas em diversas linguagens com a atuação do público alvo da instituição e, portanto, divulgar a associação difundindo a ideia de que as pessoas com deficiência intelectual possuem habilidades artísticas nas linguagens artísticas que são oferecidas: teatro, música, dança e artesanato.

O centro é dividido em dois grupos: profissionalizante e oficinas artísticas. Fazem parte do grupo profissionalizante a Banda Opaxorô, a Opaxorô Companhia de Dança e a Companhia de Teatro da APAE-Salvador, que atuam através de editais e apresentações que são remuneradas.

Já as oficinas artísticas são oferecidas para os aprendizes em outros setores: o artesanato para os aprendizes que não estão em atividades de palco; a oficina de figurinos e adereços é oferecida às mães dos aprendizes, assim, incluindo a família no ambiente; e a oficina de Folclore é ofertada aos ex-aprendizes de teatro, dança e música, entretanto não há a obrigatoriedade de realizar apresentações.

Os projetos que são realizados para a expansão das atividades são: a Caravana de Inclusão Cultural, O Malandro nas Ruas e Arte e Inclusão: Caminhos de Profissionalização e Empoderamento Sociofamiliar.

Figura 2- Cia de teatro da APAE-Salvador no espetáculo “Saltimbancos”

Foto: Jefferson Peixoto/Secom/PMS

A associação também fomenta a cultura no Brasil através do Festival Nacional Nossa Arte, que conta com apresentações artísticas nas diversas linguagens artísticas e como protagonistas artistas com deficiência. Tem-se relatado que, na primeira APAE, criada em 1954, existiam atividades artísticas como dança, artes plásticas e coral, com apresentações em comemorações sociais. Com isso, a partir da década de 70, iniciou-se o trabalho com a Educação Artística nas APAEs, em que profissionais sem formação em ensino de Arte perceberam a necessidade de introduzir esse ensino para PcDs (APAE, p.78).

O primeiro festival foi realizado em 1995, na cidade de Salvador na Bahia e teve como modelo os festivais estaduais que aconteciam em São Paulo desde 1991. Assim, os festivais acontecem nos níveis regional, estadual e nacional, são considerados um dos maiores eventos realizados pela Federação Nacional das APAEs (FENAPAES)e se apresentam representantes das APAEs de todos os estados do Brasil.

O festival possui um documento norteador organizado pela Rede APAE que trata sobre a organização técnica e artística, com o intuito de promover um espaço de fomento às potencialidades das pessoas com deficiência intelectual e múltipla. Fazem parte dos gêneros que se apresentam: música, dança, artes visuais, artes cênicas e literatura. O festival se constitui em duas dimensões, sendo a primeira as competições artísticas para a seleção dos trabalhos para as fases estadual, regional e nacional; e a outra, a de socialização das experiências com a comunidade e o diálogo com os grupos locais que também podem se apresentar. O art.1º do regulamento afirma que o evento tem como objetivo despertar o gosto por atividades artísticas e promover apresentações e exposições nos diversos gêneros artísticos. O art.2° defende que:

> Congregar as pessoas com deficiência intelectual, associada, ou não, a outras deficiências, provenientes dos diversos Estados do país, promovendo intercâmbio social, a vivência dos aspectos positivos da arte, de modo a ressaltar as instituições que atendem a esse público específico, como espaço cultural, artístico e formativo da comunidade (BRASILIA, 2016).

Assim, com destaque nacional, o Festival Nacional Nossa Arte é um importante espaço de diálogo e fomento da cena contemporânea ao produzir obras artísticas em que todo o elenco é composto por Pessoas com Deficiência.

3.2 COMPANHIA DE TEATRO DA APAE: O FAZER TEATRAL POR PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Antônio Marques é coordenador do Centro de Artes da APAE, ele cedeu uma entrevista para contar sobre o surgimento e trajetória da companhia, já que essas informações não estão documentadas, é licenciado em Artes Plásticas pela Universidade Católica do Salvador (2001) e é bacharel em Artes Cênicas com habilitação em direção teatral pela UFBA (2007).

O artista relata que na época de sua formação não havia componentes curriculares relacionados à educação especial e inclusiva, apenas na sua especialização em fundamentos do ensino da arte houve um módulo que abordou a temática. A sua formação relacionada às pessoas com deficiência se deu dentro da APAE, pois a instituição promove formação continuada de seus profissionais, através de capacitações, cursos e palestras. Antônio Marques ingressou no CEFAP da APAE-Salvador em 2008 e, apenas em 2011, surgiu o curso de teatro. Segundo Marques:

> A companhia de teatro foi fundada em 2011, ela surgiu em um formato experimental, quando eu entrei na APAE em 2008, o centro de artes só tinha dança e música, aí comecei a pensar em outras linguagens, depois a gente conseguiu colocar o teatro, artes visuais, artesanato. Ele surgiu no contexto em que, Johsi Varjão, que era aluna da escola de teatro, estava precisando fazer o estágio e ela queria fazer na área de educação especial (MARQUES, 2020).

Dessa forma, a partir do interesse de Johsi Varjão que, na época, era discente de Licenciatura em Teatro na UFBA, o CEFAP teve a sua primeira turma do curso, pois a instituição planejava e tinha interesse em fundar a sua própria companhia de teatro. Assim, Varjão realizou seus dois estágios curriculares, o último propunha o desenvolvimento de um processo criativo, resultando em uma mostra coletiva dos trabalhos realizados.

Nesse contexto surgiu o primeiro espetáculo da companhia de teatro da APAE intitulado "O circo da rainha mal humorada". Marques relata sobre o encaminhamento passado para a professora de teatro:

> Eu conversei com ela para explorar bastante o que eles já tinham, e foi muito bacana porque era uma rainha que não conseguia mais rir, e tinha um palhaço, ela utilizou João, ele que já tinham essa coisa do Clown nele. Então, todos os personagens eram muito inspirados no que os meninos já tinham. (Marques, 2020).

Depois do espetáculo ser apresentado na mostra cênica do estágio curricular, ele foi aprimorado e circulou durante os anos de 2011 e 2012 em teatros e escolas da cidade de Salvador. Após o encerramento dessa temporada, em 2012, Johsi Varjão saiu da instituição em que atuava como voluntária, assim, em 2015, a APAE contratou sua primeira professora de teatro, Clara Paixão, que ficou na instituição até o ano de 2019.

A companhia possui o seguinte repertório de espetáculos teatrais: "O circo da Rainha Mal Humorada", "Os Saltimbancos", "Juntos Somos Mais Fortes" e "Cordel do Amor sem Fim", é composta por 9 atores e atrizes com deficiência intelectual, dentre eles, 5 atores são alfabetizados, entretanto, os demais participantes que não desenvolveram a escrita e a leitura são incluídos da mesma forma nos processos de criação. Sobre isso Marques relata que:

> É desenvolver, dentro da sua metodologia, uma forma onde você não vai excluir esses que não sabem ler. Porque o teatro não é feito somente a partir do texto, a gente tem a improvisação, por exemplo, o trabalho que Clara montou foi todo inspirado nos saltimbancos e, coincidentemente, todos os atores sabiam ler. Mas, o Circo da Rainha Mal Humorada, foi todo montado a partir da improvisação. (MARQUES, 2020).

Johsi Varjão cedeu uma entrevista em que relata a sua experiência na APAE. Em sua graduação não houve um encaminhamento ou componente curricular para a educação inclusiva, dessa forma, sua formação se deu na prática, através do seu interesse em trabalhar com esse público-alvo. Para ela:

> Foi muito importante para mim ter proposto uma vivência com os alunos da APAE antes mesmo de chegar o momento do meu estágio obrigatório. Foi muito importante esse primeiro contato para eu entender que público é esse,

> como é que eu vou fazer, como conduzir, encontrar as dificuldades e me resolver, buscar soluções de como conduzir o trabalho (VARJÃO, 2020).

Portanto, através das oficinas de teatro em que realizou no CEFAP, a professora de teatro Johsi Varjão pôde compreender os encaminhamentos e metodologias do ensino de teatro que poderiam ser adequadas para aquela turma. No seu trabalho foi utilizada como metodologia a dança e o trabalho de corpo como eixos norteadores por saber que os alunos já haviam iniciado esse processo. Além disso, a docente buscou trabalhar elementos do circo nas aulas e no espetáculo que seria montado. Ela utilizou a palhaçaria e jogos circenses, como malabares, e "perna de pau" para estimular o ritmo, o equilíbrio e coordenação motora.

Figura 3- Elenco do espetáculo O Circo da Rainha Mal Humorada

Foto: Genilson Coutinho/APAE

A improvisação foi primordial para a execução do trabalho, pois, segundo Varjão:

> Eles improvisaram muito, a gente tinha um roteirinho que a gente seguia as ideias, mas até no dia da apresentação teve muita improvisação, eles tinham muita dificuldade em memorizar o texto. Então, sabendo disso, eu brincava com eles de improvisar o tempo inteiro, mas sem sair do roteiro, da ideia do que acontecia em cada cena. O dia em que eles apresentaram o espetáculo foi completamente diferente de todas as vezes que a gente ensaiou. (VARJÃO, 2020).

Dessa forma, a justificava para a sua escolha metodológica foi resultado da percepção dos participantes, para auxiliar nas dificuldades em memorizar o texto, os jogos e improvisação estavam presentes em todo o processo, bem como os elementos do circo. Esse resultado construiu-se na medida em que os alunos traziam novos elementos em cada apresentação.

3.2.1 O modelo de ensino de teatro da APAE

Ao iniciar esta seção destaca-se a importância da formação do professor de teatro para a atuação com pessoas com deficiência intelectual. Em 2018.1, no 5º semestre da graduação, houve o primeiro contato com o CEFAP, que faz parte da APAE, para realizar o estágio obrigatório I, que teve como objetivo realização de uma ficha de observação para os espaços formal e não-formal.

No componente Prática de Estágio em Pedagogia do Teatro I houve a opção de escolher entre a APAE e o Centro de Referência Integral de Adolescentes (CRIA), mas não existiu um encaminhamento direcionado sobre as especificidades e público-alvo de cada instituição.

Ao chegar à instituição escolhida pela primeira vez para realizar o estágio, descobriu-se naquele momento que o público-alvo era de pessoas com deficiência intelectual e síndrome de Down. Naquele momento, os conhecimentos sobre educação especial e inclusiva eram escassos, pois durante a graduação esses conteúdos não apareceram.

O curso de licenciatura em teatro da UFBA não possui em sua grade curricular obrigatória e optativa um componente, além de Língua Brasileira de Sinais, que contemple à educação de pessoas com deficiência, esse conhecimento só pôde ser obtido após a realização da pesquisa prática e do componente Educação do Deficiente Mental, que é ofertado pela Faculdade de Educação da referida universidade.

A análise realizada nesta seção se deu a partir do diário de campo realizado na observação das aulas de teatro no CEFAP e nos ensaios do espetáculo “Os saltimbancos”, ministrados pela professora da instituição Clara Paixão. A partir da observação, foi feita a análise das metodologias aplicadas na sala de aula com base no Documento Norteador de Arte, que guia as atividades realizadas nas APAEs de todo o Brasil. Sendo assim, pôde-se, então, compreender quais encaminhamentos metodológicos seriam mais adequados para a construção do projeto artístico-pedagógico da oficina que foi desenvolvida no CEFAP.

Segundo Marques (2020), o Documento Norteador de Arte foi criado pela Federação Nacional das APAEs, da qual ele faz parte como coordenador estadual de Arte:

> O documento norteador não é usado 100% [...] a metodologia é livre. O teatro, a dança, a gente trabalha basicamente com a repetição, mesmo quando a gente trabalha com pessoas sem deficiência, a gente trabalha com a repetição, com a questão dos ensaios, e para a pessoa com deficiência a questão da repetição é fundamental, porque isso é o que vai ficar para eles. (MARQUES, 2020).

A diretora e professora da companhia, Clara Paixão, possui graduação em Licenciatura em Teatro pela UFBA e especialização em Gestão de Pessoas por Competências pela mesma instituição. É professora de teatro na rede municipal de ensino de Salvador, atuando nas turmas regulares do ensino fundamental. Durante a sua trajetória, ela obteve experiência com o ensino de teatro para pessoas sem deficiência de diversas faixas-etárias, por isso, ao ser questionada sobre a existência de um estudo específico para a atuação com pessoas com deficiência relatou: "Não queria caracterizar o grupo como "os meninos e meninas com síndrome de Down e que fazem teatro" e sim como "os meninos e meninas que fazem teatro, e também tem síndrome de Down" (PAIXÃO, 2019).

Na sua escolha metodológica se propõe a não separar as suas aulas de teatro em categorias, utilizando os mesmos jogos e exercícios e realizando as devidas adequações para a turma. Nas aulas de teatro observadas, foi evidente o encaminhamento dos exercícios para a turma, realizou uma observação e auxiliou cada participante a executar o exercício/movimento e cada um deles tinha um grau maior ou menor de dificuldade ao realizá-los.

Ao chegar para a primeira observação, os alunos já estavam em aula e uma voluntária os conduzia a exercícios de aquecimento. Estes eram minuciosos e trabalhavam cada parte do corpo. Durante a execução das atividades, a professora dava orientações e acompanhava os alunos individualmente, assim, levando em conta a particularidade de cada aluno.

Portanto, ao desenvolver a atividade com a turma, houve o cuidado em perceber os sujeitos através de suas individualidades e necessidades particulares. Essa inclinação deveria se dar em todos os processos educacionais, entretanto, por muitas vezes, as propostas pedagógicas não compreendem e atendem aos educandos na sua singularidade nos atos de segurar a mão e/ou perguntar onde dói ou sentem desconforto. Desse modo, a prática pedagógica exercida na APAE se torna, efetivamente, inclusiva.

Desde o primeiro momento foi perceptível que o corpo possuía um papel primordial no trabalho da companhia. O elenco possuía 8 integrantes com deficiência intelectual, sendo 7 com síndrome de Down e um com deficiência física que apresentava comprometimento nos braços e nas pernas. De acordo com a APAE (p.25) "[...] o corpo como meio de comunicação e expressão é um instrumento eficaz, desde o choro do bebê aos sorrisos das crianças". (APAE, 2019, p. 25).

Antes de iniciar o ensaio da peça eles fizeram outro aquecimento, dessa vez através da dança, pois por ser um musical, existia no espetáculo a presença das outras linguagens artísticas; a voluntária dançava e os alunos a acompanhavam, fazendo uma comparação com uma aula de

dança da academia. Durante a observação, os alunos estavam envolvidos com as propostas e cada um tinha um tempo diferente em realizar os exercícios, mas buscavam realizar, mesmo com suas limitações.

O primeiro momento dos encontros da companhia sempre era iniciado pela preparação corporal, esse trabalho foi realizado através de exercícios com a dança aplicados por dois voluntários que auxiliavam a professora de teatro nas atividades. Assim, era possível realizar um trabalho individual de observação e auxílio na execução das atividades propostas. Aliando-se à dança, a criação de movimentos, como em uma partitura era feita no decorrer dos comandos propostos pela professora.

No início da aula todos os alunos-atores eram convidados a formar um círculo e, com o auxílio da música, era iniciado o aquecimento. Esse momento era completo, passando por todas as partes do corpo e do aparelho vocal. Também existe um trabalho rítmico na execução dos movimentos, alguns dos alunos têm mais dificuldades do que os outros, já que os graus dos *déficits* não eram os mesmos.

Em um determinado momento, foi proposto um jogo em que uma dupla deveria ir pro centro da roda e realizar com o parceiro(a) uma série de movimentos, falando e respondendo a partir dos movimentos. No processo de investigação cênica, foi colocada uma música com ritmo africano, e os alunos deveriam sentir aquela música, criando, assim, uma partitura de movimentos como em uma dança. Em seguida, a professora apagou a luz e colocou uma lanterna em direção dos alunos, propondo um “teatro de sombras” na parede que foi interessante visualmente. Depois disso, foi realizado outro jogo com uma bola em que os alunos-atores deveriam passá-la para trás com as mãos.

Os alunos-atores começaram o ensaio já vestidos com os figurinos e, logo após, já partiram para o aquecimento. O voluntário da APAE propôs os exercícios de aquecimento e os alunos fizeram uma série de movimentos, trabalhando cada parte do corpo. Também, houve um momento em que dançaram uma sequência de músicas, repetindo os movimentos do voluntário, em outro momento, cada aluno-ator deveria propor um movimento e os outros deveriam acompanhar.

Nesses momentos, foram percebidas as diferenças do tempo de cada aluno-ator, alguns com mais facilidade e outros que precisavam de um acompanhamento mais preciso, apesar disso, mesmo aqueles que possuíam um grau maior do *déficit* conseguiram acompanhar as propostas.

A respeito do jogo dramático, ele é utilizado a partir do entendimento de que ele está presente desde a infância no brincar e nos fazeres simbólicos. Para a APAE (2018) "[...] deste processo dramático inicial surgem gradualmente novas aquisições expressivas e percepções gradativas que se farão resultantes às expressões vivenciadas, aos conhecimentos adquiridos e à maturação emocional conquistada" (APAE, p.50).

No Documento Norteador de Arte da APAE aponta-se a utilização da brincadeira e do jogo como metodologia de ensino. De acordo com o documento, a utilização dos jogos teatrais se estabelece após a experimentação dos jogos simbólicos e das brincadeiras, assim, o jogo com regras surge para a criação de reflexões, entendimento da fala e da escuta, estabelecimento da relação com o outro e respeito à opinião e diversidade.

O jogo sempre esteve presente na sociedade, tanto na raça humana quanto na animal, basta observar como os animais brincam entre eles ou até mesmo sozinhos. Segundo Huizinga, a epistemologia do jogo vem antes mesmo da cultura:

> O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. É- nos possível afirmar com segurança que a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à ideia geral de jogo. (HUIZINGA, 2000, p.01).

Para Huizinga (2000) poderia ser óbvio encontrar o "jogo" em todas as atividades humanas. A psicologia e a fisiologia tentam conceituar o jogo buscando o sentindo para a sua existência na vida, buscam encontrar uma utilidade para a presença do jogo. Existem diferentes teorias sobre a definição biológica do jogo; há aquelas que defendem que esse elemento serve para o descarregamento da energia vital do ser que joga; outra entende que ele traz a satisfação no "instinto de imitação" de quem joga; e ainda aquelas que argumentam que o jogo só é jogado por uma necessidade de "distensão". Para a APAE (2015, p.25) "[...] a arte, como área de conhecimento e linguagem, subsidia, instiga e motiva o educando a processos de criação, imaginação, leitura e interpretação do mundo". (APAE, 2015, p.25).

Embora existam teorias distintas sobre a necessidade da utilização do jogo, todas elas têm o ponto em comum de que o jogo sempre tem outra finalidade que não seja o próprio jogo, sempre é necessário encontrar uma finalidade biológica para a sua presença. A necessidade da presença do jogo ultrapassa os limites quantitativos da ciência, ou seja, a intensidade do jogo e o seu poder de fascinação não podem ser definidos a partir de uma análise biológica. Segundo Huizinga, a realidade do jogo ultrapassa a esfera da vida humana:

> Como a realidade do jogo ultrapassa a esfera da vida humana, é impossível que tenha seu fundamento em qualquer elemento racional, pois nesse caso, limitar-se-ia à humanidade [...]. A existência do jogo é inegável. É possível negar, se quiser quase todas as abstrações: a justiça, a beleza, a verdade, o bem, Deus. É possível negar-se a seriedade, mas não o jogo. (HUIZINGA, 200, p.01).

O sentindo desse elemento não é outro a não ser ele mesmo, o ato de jogar traz em si todas as especificidades que são pertencentes ao jogo, o divertimento, tensão e alegria são características suas características, as quais não podem ser conceituadas biologicamente, pois o jogo ultrapassa a esfera da vida humana, e por isso é impossível delimitá-lo de forma racional.

O jogo teatral foi sistematizado pela autora, professora e diretora de teatro Viola Spolin (1998). Através dos jogos teatrais os jogadores são convidados à resolução de problemas e através dos jogos as técnicas teatrais, convenções e disciplinas são absorvidas naturalmente. Esses jogos possuem uma estrutura operacional, o “Onde”, “O Quê”, “Quem”; e essa estrutura possibilita ao jogador vivenciar as convenções teatrais e, assim, adquirir as técnicas naturalmente.

As categorias de jogos que foram apresentadas acima são encontradas e utilizadas nas aulas da companhia de teatro. Essas metodologias, por sua vez, são essenciais na formação dos alunos-atores, pois, no ato de se jogar e brincar é possível aprender tudo o que a linguagem teatral propõe.

Portanto, o teatro na APAE se estabelece a partir da ideia de desenvolvimento e linguagem. Para a APAE (2015, p.25) “[...] perceber a linguagem da arte é reconhecer que as alternâncias dos impactos gerados por ela estão completamente sendo refletidas a partir dos sentimentos vivenciados pelo sujeito ao longo de sua jornada.” (APAE, 2015, p. 25). Dessa forma, em seus processos é respeitada a expressão dos sujeitos a partir de suas experiências pessoais, sendo assim um caminho para descobertas de poéticas cênicas.

Também foi possível acompanhar a companhia na apresentação do espetáculo até o local da apresentação, esta foi realizada em um centro que tem como objetivo o atendimento à família, onde acontecia um evento com atividades formativas. “Os saltimbancos” é um espetáculo que há cerca de 5 anos faz parte do catálogo da companhia, nas conversas com os participantes eles se demonstraram confortáveis com a apresentação e com uma ansiedade que é comum aos processos artísticos.

De acordo com a APAE (2015, p.25) “[...] cabe aos espaços da educação do teatro, além de propiciar e desafiar por meio de propostas do universo dos sentimentos e pensamentos,

também proporcionar a construção do conhecimento do exercício de cidadania [...]" (APAE, 2015, p.25).

A observação levou em conta os aspectos mais tradicionais que estão presentes nas encenações, o relacionamento com o espaço (marcações), entendimento do texto dramático, dicção e articulação atrelada das falas, interpretação das personagens, o que foi executado com êxito.

Diante do que foi observado nas aulas de teatro e no espetáculo realizado pela companhia em 3 dias, foi possível ter noção do trabalho desenvolvido pela instituição. O encaminhamento pedagógico para a oficina de teatro que foi realizada tomou como base a pesquisa de estímulos que pudessem desenvolver as habilidades dos participantes. O trabalho corporal observado foi um ponto que deveria ser abordado nas aulas e o trabalho vocal como um ponto de cuidado.

Diante das observações sobre o respeito ao ritmo em que cada participante realiza as atividades, cabe ressaltar que todos os seres humanos são singulares, portanto a ideia de que "somos todos iguais" pode gerar interpretações equivocadas que interferem e criam barreiras no processo de aprendizagem de Pessoas com Deficiência. Ser todos iguais perante a lei segundo o artigo 5º da Constituição significa garantir direitos de forma igual. Mas, na singularidade, todos são diferentes, seres plurais e complexos e essa diversidade presente na humanidade deve ser valorizada.

4 TEATRO EXCEPCIONAL: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE TEATRO PARA A FORMAÇÃO DE ATORES EXCEPCIONAIS

4.1 A OFICINA DE TEATRO: EXPERIMENTAÇÃO CÊNICA

A oficina “Em busca de um Teatro Especial” foi realizada no CEFAP da APAE, através do estágio curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Teatro da UFBA. A turma foi composta por 9 assistidos da instituição. A oficina foi realizada no turno vespertino, às segundas e terças-feiras, com duração de 4 horas diárias. No período final, houve a demanda de aulas extras, assim, totalizando 15 encontros.

O termo “excepcional”, que é utilizado nessa fase do trabalho refere-se à ressignificação da nomenclatura que era utilizada para chamar as pessoas com deficiência na época em que foi criada a associação, também como uma forma de homenagear o nome dessa instituição em que o trabalho foi realizado, por todo o seu trabalho voltado à inclusão de pessoas com deficiência intelectual.

A metodologia da oficina foi baseada a partir do estágio de observação realizado na instituição no ano anterior da sua aplicação. A partir das observações, foi constatado que a preparação corporal e vocal são dois fatores importantes para estimular, visto que dois alunos, tinham uma dificuldade maior na fala. Nos primeiros dias, houve dificuldades na comunicação

com esses educandos, porém, houve auxílio dos demais participantes que já conviviam há cerca de 5 anos.

Após o período inicial de inserção no ambiente, foi desenvolvida uma melhor comunicação com os participantes, visto que a forma de explicar os conteúdos da oficina deveriam ser adaptados para a compreensão de todos. Esta inserção no ambiente também me levou à compreensão dos signos que estavam presentes naquela turma em que todos os participantes tinham deficiência intelectual, o que levou a uma compreensão sensível e poética e ao sentimento de pertencimento da comunidade. Assim, ao recordar experiências anteriores no ensino regular e no espaço não-formal com pessoas sem deficiência, pode-se compreender a singularidade existente em cada um desses espaços. A APAE possibilitou a troca e experiências entre os educandos e o educador.

Essa compreensão reverberou, principalmente, na construção da sequência pedagógica. As atividades, jogos e exercícios propostos, por diversas vezes, tiveram um resultado diferente do pensado. Entretanto, esse fato não se enquadra como um juízo de valor de “bom”, “ruim”, “certo” ou “errado”, mas como compreensão, enquanto professor em formação, da diversidade de respostas e possibilidades que a turma poderia oferecer a partir das suas compreensões.

Para Spolin (2010): “[...] aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém [...] Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinara tudo que ele tem para ensinar”. (SPOLIN, 2010, p. 3). Conforme a autora, a ideia de “talento” não tem a ver com esse fazer teatral. Assim, foi adotada uma política com os participantes de que não existia certo e nem errado durante as aulas de teatro.

A metodologia da oficina foi dividida em duas etapas: experimentação cênica e criação cênica. Estas estão interligadas e aconteceram simultaneamente. Assim, ao descrever as duas etapas, entende-se que a narrativa não está organizada cronologicamente de modo que a experimentação cênica anteceda a criação cênica. O primeiro fator para a escolha dessa metodologia se deu pelo aprendizado no componente Práticas de Estágio em Pedagogia do Teatro III, que previa uma mostra cênica obrigatória, dessa forma, a realização do processo pedagógico deveria gerar um produto cênico. Através das experiências como discente e artista foi possível compreender, no que tange aos processos criativos realizados nos espaços formais e não-formais, que as etapas de proposta, processo e produto são sucessivas e o processo é o fator mais valioso.

Entretanto, nesse processo, não foi possível fazer com que o *produto* fosse a seleção do material realizado após a finalização da primeira etapa de *processo*, pois, os participantes da

oficina necessitavam de um tempo mais dilatado para a realização dessas atividades. Assim, a metodologia foi organizada de forma que as etapas de *processo* e *produto* acontecessem simultaneamente. O objetivo geral da oficina foi desenvolver um processo de ensino de teatro a partir do uso do pré-texto (música, objeto, texto, vídeo) e do processo colaborativo de criação cênica. Posto isto, as duas etapas foram elaboradas para atender aos objetivos específicos.

Na primeira etapa a experimentação cênica foi equivalente ao *processo,* as aulas de teatro tiveram a sequência das atividades de preparação como o relaxamento, aquecimento corporal e vocal e jogo teatral ou dramático. Após esse primeiro momento, iniciava-se a experimentação das materialidades, que era a atividade principal do dia. Todo material dessa etapa foi escolhido a partir do texto escolhido para a mostra como pré-texto.

A segunda etapa a criação cênica foi equivalente ao *produto,* nesse segundo momento o trabalho foi realizado diretamente com o texto dramático "Nokustarday, a cidade dos livros" de Frank Ferraz (2010). O estudo do texto demandou tempo e estratégias para a compreensão, assim, os participantes realizaram atividades e exercícios para um entendimento micro e macro da história e personagens da mostra cênica.

O texto escrito por Frank Ferraz conta a história de uma cidade onde o hábito da leitura estava sendo perdido, e, à medida que as crianças paravam de ler, os personagens das histórias dos livros desapareciam, voltando a ser apenas tinta. Diante disso, os personagens das histórias dos livros se reuniram no mundo encantado para tentar reverter essa história. Este texto foi escolhido, pois, existiam várias possibilidades de associá-lo aos pré-textos, dando abertura aos atores para construir personagens e histórias de vários livros, para compor a adaptação final do texto, sendo o imaginário um dos elementos que deveria ser abordado.

Para o desenvolvimento das atividades realizadas nesta etapa, foram utilizados como referencial teórico às contribuições e métodos elaborados por Augusto Boal (1991, 2011), Viola Spolin (1992, 2010), Antônio Araújo (2012), Célida Salume Mendonça (2009, 2010), Paulo Dourado e Eugênia Millet (1998).

Desde a elaboração do projeto artístico-pedagógico existia no planejamento o remanejamento e alteração das propostas de trabalho da oficina. Entendendo que o ensino de teatro deve ser especifico e levar em consideração as especificidades de cada turma. Desse modo, após os primeiros contatos no período de observação, foi possível analisar quais recursos metodológicos seriam mais adequados. No primeiro momento, foi observado que os jogos teatrais que eram mais complexos e que tinham regras confusas ou complexas não funcionavam.

Além disso, mesmo os jogos teatrais tidos como “simples”, por vezes, a turma jogava transformando a proposta em outra. Então, houve a necessidade de uma atenção na explicação dos jogos e exercícios, estes deveriam ser realizados de forma mais simplificada possível e sempre com exemplos visuais realizados com o auxílio de algum participante. Os jogos teatrais propostos por Viola Spolin (1998) foram utilizados como inspiração para a criação e adaptação de novos jogos no lugar da reprodução que sugeria o fichário. A ideia do ponto de concentração foi relevante para o entendimento de como aplicar os jogos e exercícios para a turma.

Para Spolin (2010) o ato de experienciar evoca a personalidade criativa de quem se propõe a fazer teatro. Essa experiência se estabelece a partir do contato com o ambiente, esse envolvimento se dá através dos níveis intuitivo, físico e intelectual. O primeiro, para a autora, vem sendo negligenciado nos processos de criação, porém, esse trabalho com a espontaneidade e o intuitivo se estabeleceu nas aulas e teatro. Ao receber uma proposta de um exercício de imaginação, por exemplo, os participantes ora trabalhavam com a literalidade, ora conseguiam imergir em universos lúdicos. De acordo com Spolin (2010) “[...] o intuitivo só pode responder no imediato – no aqui e agora” (SPOLIN, 2010, p.3).

A estrutura e ordem dos exercícios escolhidos para a preparação inicial dos atores foi organizada a partir da contribuição teórica e prática da obra “Manual de criatividades”, de Paulo Dourado e Eugênia Millet (1998). Durante a aplicação, foi obtida uma resposta positiva na realização das propostas pela turma. Foram escolhidos os exercícios que sugeriam atividades práticas corporais, além disso, a linguagem dos jogos era clara e, por vezes, proposta deforma lúdica. Os autores sugerem um trabalho de ensino que está dividido em três fases: liberação, sensibilização e produção. A fase de liberação foi a mais importante. Assim, os exercícios que antecedem o trabalho principal com o pré-texto foram retirados dessa obra.

Segundo Millet e Dourado (1998) a fase de liberação tem a seguinte função: “Tem como objetivo alcançar uma fluência expressiva e minimizar as barreiras e obstáculos individuais e grupais” (MILLET; DOURADO, 1998, p. 18); já a fase de sensibilização, “[...] tem como objetivo desenvolver a percepção sensorial do aluno e fazê-lo vivenciar diversas formas de contato com seu corpo, o corpo do outro e o ambiente.” (MILLET; DOURADO, 1998, p. 18); por fim, a fase de produção “Tem como objetivo propiciar os meios para que o aluno elabore e organize a sua expressão individual e coletivamente.” (MILLET; DOURADO, 1998, p. 18). Assim, essas etapas foram aplicadas como uma preparação no trabalho do ator e da criação.

A recepção dos alunos em relação aos jogos, com ênfase aos de andanças com obstáculos, foi positiva, eles se divertiram e riram. Entretanto, a todo o momento era explicado

que, mesmo na diversão, estavam fazendo um exercício de teatro que tinha um objetivo, nessa compreensão retornavam ao foco do exercício. Portanto, o aprendizado através do brincar foi um dos caminhos percorridos pelos participantes.

O brincar também se constitui como a forma de expressão dos participantes, o momento em que o raciocínio lógico é substituído pela espontaneidade. De acordo com Spolin (2010):

> Através da espontaneidade somos re-formulados em nós mesmos. A espontaneidade cria uma explosão que por um momento nos liberta de quadros de referência estáticos, da memória sufocada por velhos fatos e informações, de teorias não digeridas e técnicas que são na realidade descoberta de outros. A espontaneidade é um momento de realidade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela. (SPOLIN, 2010, p.4).

Ao entrar em contato com os jogos, a espontaneidade se apresentava em forma de ações, movimentos e fala. Nesse momento, a fronteira entre jogo e cena, cena e performance ficava por conta dos participantes. Como mediador do processo não era possível e nem se cogitava tecer rédeas nas suas capacidades de imaginação, a forma na qual o grupo se comunicava entre si era particular e cabia ao mediador, como plateia, experienciar e interpretar os fatos. A figura abaixo mostra uma improvisação realizada pelos participantes a partir de uma música com efeito de suspense. Um primeiro jogador se dispôs no chão e deitou-se, em seguida, outros jogadores observaram a ação, uns se uniram ao primeiro que estava no chão e outros se colocaram como observadores.

Figura 4- Improvisação a partir da música como pré-texto.

Foto: Matheus Carvalho

O exercício consistia apenas em andar pelo espaço ouvindo a música com a ideia do ouvir com o “corpo todo” e, assim, interpretar um personagem que surgisse através desse estímulo. No entanto, a resposta dada ao exercício foi além, podendo ser categorizadacomo uma performance ou uma cena teatral. Assim foram as respostas dos participantes em todo o processo, por vezes, surpreendendo com resultados inusitados.

A duração das aulas tinha em média de 3h30 à 4h de duração, o que pode ser considerado um tempo satisfatório para o trabalho diário, levando-se em conta que o *processo* e *produto* eram trabalhados no mesmo dia. Desse modo, a estrutura das aulas se deu em momentos (fases ou etapas) que dialogavam com os objetivos estabelecidos no decorrer das aulas. Essa estrutura se repetiu durante todo o processo, mudando apenas as propostas dos exercícios.

Por exemplo, o primeiro momento era sempre dedicado ao aquecimento ou relaxamento, a partir da condição da turma no dia era escolhida a ordem, estivessem agitados iniciava-se o relaxamento, que era guiado a partir de estímulos sonoros e comandos, se estivessem mais cansados ou desanimados iniciava-se pelo aquecimento. As duas propostas, por vezes, estavam alinhadas a utilização de músicas que foram um estímulo eficaz nesse trabalho.

Foram feitas seleções de músicas e criadas *playlists* para cada momento. As músicas para o aquecimento, por exemplo, foram selecionadas a partir de instrumentos sonoros e artistas de origem africana, pois a utilização de instrumentos como os tambores, conseguia estimular os alunos ao trabalho corporal e a *energia* se materializava em ações corporais.

Nas músicas para o relaxamento havia percussão de artistas originários de vários locais do mundo, além de músicas instrumentais. A ideia era trazer como estímulo a calmaria para que o trabalho inicial pudesse acontecer após os participantes se conectarem no *aqui* e no *agora*.

A seleção das músicas para cada uma dessas etapas foi eficaz, pois era necessário estabelecer um padrão de trabalho no cotidiano. Ao ouvir as músicas referentes ao aquecimento ou relaxamento, automaticamente, os participantes faziam a assimilação de qual etapa iríamos trabalhar. A rotina com etapas estabelecidas foi importante, visto que havia muitas etapas na oficina e demandava um tempo para que assimilassem as informações.

Após essas etapas, iniciava-se a etapa de preparação vocal com exercícios de respiração, de aquecimentos vocais, articulação e dicção; essa etapa desafiava os participantes com síndrome de Down devido ao comprometimento biológico de sua fala. Devido ao pouco tempo, apenas uma proposta de aquecimento vocal era realizada durante o dia, com um foco especial nos exercícios de dicção e articulação que foram realizados durante todo o processo.

A etapa seguinte era o aquecimento corporal que foi realizado de diversas formas. No primeiro momento era jogada a peteca, que tem origem indígena no Brasil, com o objetivo de estabelecer o foco a partir o olhar e o apoio dos pés no chão ao criar, a *presença* no jogo. Além disto, puderam-se trabalhar movimentos corporais que são realizados ao se arremessar a peteca, realizados com o objeto físico e, posteriormente, com o imaginário, possibilitando a criação de uma série de partituras corporais.

Outra forma de aquecimento corporal se deu a partir do alongamento no qual se aquecia cada parte do corpo isoladamente (cabeça, pescoço, ombros, braços, etc.), em seguida, o alongamento com a ideia de "corpo todo". Após as primeiras aulas em que foram apresentados os movimentos para o alongamento, foi proposto que os participantes propusessem movimentações para esse exercício, buscando ter um trabalho colaborativo e não unilateral, nesse momento houve resposta positiva, era nítido e manifestavam com palavras a satisfação em poder ensinar aos demais colegas.

A ideia de atuar com o corpo todo é proposta por Spolin (2010) ao afirmar que o ator deve compreender o seu organismo unificado, o corpo, da cabeça aos pés, que funciona como uma unidade, sendo uma resposta de vida. Esse corpo, então, deve ser compreendido por partes, para que se possa ter consciência/consistência de sua totalidade. Esses exercícios também podem ser realizados de uma forma mais abstrata, Spolin (2010) cita algumas dessas instruções "Sinta a raiva nos rins. Ouça este som nas pontas dos dedos. Sinta o gosto do alimento durante o percurso que faz, até os dedos dos pés." (SPOLIN, 2010, p.131).

O trabalho realizado nas etapas de relaxamento e aquecimento corporal e vocal tinha o intuito de despertar a consciência e reconhecimento do corpo isoladamente. Essa descoberta, em uma perspectiva sensível e ao se perceber e perceber o outro, dava a possibilidade de aguçar a corporeidade na expressão cênica.

Em seguida, se iniciava a etapa dos jogos propostos por Boal (1998), Spolin (1992), Millet e Dourado (1998). Nas primeiras semanas foram introduzidos os jogos de integração, estes aproximam os integrantes do grupo para que possam, assim, ser introduzidos nas convenções teatrais. Boal (1998) trata da utilização dos jogos de integração de elenco:

> São especialmente indicados quando se inicia um novo grupo de não-atores, isto é, operários ou estudantes. Os de natureza extrovertida são jogos de salão (e não jogos de exercícios de laboratórios) que ajudam as pessoas a aceitar a possibilidade de tentar representar como se estivessem no teatro; ajudando a perder a vergonha. São por isso recomendados especialmente para não-atores, embora sejam muito utilizados também por profissionais. (BOAL, 1998, p.219).

Assim, foi criado um repertório que dialogou com a realidade dos alunos. Novamente os exercícios complexos, com várias regras, não funcionava. Dois alunos, em especial, tinham mais dificuldade em realizar as atividades, além de não conseguirem formar frases longas. A comunicação se dava por algumas palavras que, dentro do contexto, era possível compreender, dessa forma, eles entendiam tudo que estava acontecendo e participavam de todo processo dentro de suas possibilidades.

Foi necessário que o mediador tivesse pertencimento ao grupo, pois os participantes tinham convívio regular com a professora de teatro há cerca de 3 anos. Com facilidade os alunos confundiam os trabalhos que estavam realizando com a companhia e as atividades da oficina, era necessário ratificar que eram propostas diferentes. Os participantes foram receptivos, dos três dias de aulas que tinham na instituição foram cedidos dois para a oficina e logo na primeira aula se mostraram interessados na proposta e a relação se estabeleceu.

Figura 5- relaxamento guiado por estímulos sonoros.

Foto: Matheus Carvalho.

O pré-texto foi a principal metodologia do ensino de teatro dessa oficina. Esse termo se trata de todo estímulo utilizado para a criação cênica, podendo ele ser uma música, objeto, texto, imagem, tecido, entre outras materialidades. Foi utilizada a contribuição teórica da professora e pesquisadora Mendonça (2009) que aborda a utilização do pré-texto:

> Pré-texto refere-se aqui a um ponto de partida para a investigação cênica, podendo ser uma música, uma imagem, um objeto, um filme, um texto literário ou dramatúrgico. O texto tomado por pré-texto pelo professor de teatro orienta o planejamento do percurso criador: a escolha de exercícios,

> jogos e improvisações utilizados num processo de montagem. (MENDONÇA, 2009, p.18).

Desse modo, o texto dramático que foi utilizado como pré-texto foi o norteador da escolha das imagens, músicas e objetos que foram utilizados como estímulo para a criação cênica. A partir do contato com essas materialidades, os alunos puderam entrar no processo de criação e improvisação com mais autonomia e criatividade. A utilização do texto nesse processo foi basilar, entretanto, não de forma clássica e rígida, mas como um elemento capaz de nortear todas as ações. Mendonça (2009) relata os impactos do uso de uma materialidade no processo de criação:

> Nessa perspectiva, a utilização de textos, músicas, imagens, objetos e acessórios como pré-texto, no trabalho de teatro desenvolvido com crianças e adolescentes, causa muito mais impacto do que uma simples orientação. Instaurar um jogo ou improvisação partindo de um elemento concreto motiva e inspira o grupo envolvido na experiência, contribuindo para a entrada destes em uma nova atmosfera. (MENDONÇA, 2009, p.3).

Nessa perspectiva, a escolha do pré-texto como metodologia principal se deu por perceber as potencialidades existentes em um processo realizado com estímulos visuais, sonoros e táteis, estes foram de extrema importância ao realizar o processo de experimentação e criação com o público-alvo desse trabalho. Todas as formas de exemplificar as etapas e exercícios foram necessárias e utilizados, pois esses recursos contribuíram para o entendimento dos participantes. Para Mendonça (2010) “[...] o texto utilizado como pré-texto - delimitando situações e roteiro, potencializando sua apropriação e reconstrução gera um novo texto teatral, uma nova dramaturgia.” (MENDONÇA, 2010, p.8).

Dessa forma, de acordo com a autora, a utilização dessas materialidades como pré-texto causa um maior efeito nos processos criativos, ao se comparar com um processo em que existe apenas uma orientação. Para ela: “[...] instaurar um jogo ou improvisação partindo de um elemento concreto motiva e inspira o grupo envolvido na experiência, contribuindo para a entrada destes em uma nova atmosfera” (MENDONÇA, 2010, p.3).

Esse argumento foi comprovado com êxito na experiência realizada com a turma. Nos jogos teatrais, geralmente, a sua aplicação se deu a partir de uma orientação oral ou escrita e, essa simples orientação não funcionava. Nos primeiros jogos teatrais, ao finalizar a explicação da mesma forma em que aplicava em outros processos educacionais, os participantes permaneciam estáticos, pois, não compreendiam a proposta apenas com a explicação. Foi

necessária a colocação como professor-jogador para dar exemplos antes da realização dos jogos e, em alguns momentos, jogar junto com eles.

E com o pré-texto os estímulos sensoriais, táteis e sonoros, ajudaram os participantes a compreender as propostas e poder adentrar no espaço simbólico dos jogos. A autora Beatriz Cabral (2006), introdutora do drama no Brasil, trata sobre o pré-texto afirmando ser ele o ponto de partida para o processo dramático, este poderá ser orientador para a seleção e identificação das atividades que serão exploradas cenicamente. Para a autora:

> O pré-texto é, assim, não apenas um estímulo; sua função é bem mais ampla. Enquanto o estímulo sugere a ideia ou a ação inicial, o pré-texto indica não apenas o que existe anteriormente (contexto e circunstâncias anteriores), mas também subsidia a investigação posterior, uma vez que introduz elementos para identificar a natureza e os limites do contexto dramático e do papel dos participantes (CABRAL, 2005, p.16).

O processo, em drama, utiliza-se o estímulo composto em um conjunto de estímulos para a investigação. Dessa forma, foi escolhido extrair apenas o conceito do pré-texto, visto que, neste trabalho ele é utilizado como estímulo, pois, inferiu-se que esse seria um método adequado para se trabalhar com as pessoas com deficiência intelectual. Assim, ao invés de utilizar uma variedade de estímulos, apenas um pré-texto de cada categoria (música, objeto, texto, imagem) foi utilizado por dia.

Para a escolha das materialidades levou-se em conta os parâmetros propostos por Cecily O'Neill ao analisar a capacidade do pré-texto a partir de:

> (a) ser responsivo à transformação imaginativa; (b) sinalizar tensões, mudanças ou contrastes; (c) evocar questões relativas aos binômios identidade-sociedade e poder-possibilidade; (d) gerar o mundo dramático com economia e clareza; (e) propor ação; (f) implicar transformação (HITOTUZI, 2007, p.185 apud O'NEILL, 1995, p.136).

Portanto, adotaram-se formas não convencionais de se trabalhar o texto dramático como pré-texto, Pupo (2005) corrobora com esse pensamento ao propor exercícios de apropriação de texto. Esses exercícios foram utilizados para explorar as dimensões do texto a partir do jogo, improviso e da relação com o espaço. Para Pupo (2006), esses jogos têm como finalidade "[...] fazer com o que o jogador se impregne sensorialmente do texto, mediante a exploração da materialidade do significante, antes de passar à improvisação teatral propriamente dita." (PUPO, 2006, p.68).

Na pesquisa de pós-doutoramento realizada por Mendonça e Isabel Bezelga (2020) as materialidades foram utilizadas nas aulas de Teatro/Drama em uma escola pública portuguesa,

na perspectiva de facilitar a interação entre os participantes e despertar através desse contato uma prática inventiva e sensível, houve a participação de alunos com o TEA e a sua interação nas aulas de Expressão Dramática; segundo as autoras, estas não eram consideradas essenciais para o seu desenvolvimento, dessa forma, não havia indicação para a participação deles nas aulas. Nessa perspectiva Mendonça e Bezelga (2020) contrapõem essa prática com o seguinte pensamento:

> Acreditamos que a convivência compartilhada da criança com autismo na escola, a partir da sua efetiva inclusão no sistema de ensino regular, com mediação adequada, oportunize novos contatos e favoreça não só o seu desenvolvimento, mas das outras crianças, na medida em que estas últimas convivam e aprendam com as diferenças. (BEZELGA; MENDONÇA, 2020, p.155).

Dessa forma, percebem-se as potencialidades no uso das materialidades em processos criativos (nesse caso, a imaginação e a memória), podendo sair do plano mais abstrato e ir para o concreto. Além disso, a inclusão no ensino regular e o contato desde a infância com as linguagens artísticas favorecem o desenvolvimento do sujeito.

A turma do CEFAP respondia aos estímulos de forma totalmente literal ou criativa-literal, a exemplo o exercício de “andanças pelo espaço”, em que foi sugerido que o chão estava escorregadio, molhado e gosmento. Os participantes exercitaram a imaginação e de modo literal começaram a escorregar.

Ao trabalhar com o texto de uma forma não fixa, os alunos foram convidados a “quebra-lo” de diversas formas. Os exercícios estimularam a compreensão e interpretação do texto ao trabalhar com diversas intenções, tonalidades e modos de se dizer uma mesma frase. Segundo Pupo: “[...] o texto é desvelado gradativamente, sempre em ação. A intensidade do envolvimento dos jogos de apropriação tende a mobilizar os participantes, apresentando repercussões diretas na densidade dos jogos teatrais que se seguem.” (PUPO, 2005, p.70).

Ao estabelecer comandos os participantes deveriam lembrar quais códigos precisavam ser realizados a partir de um comando vocal ou sonoro. Para eles esse foi um exercício complexo e com um grau de dificuldade, por esse motivo a atividade foi feita de forma gradativa. A primeira fase do exercício se deu em ouvir 3 trilhas sonoras totalmente distintas: a primeira, um filme de terror, que dava uma ideia de medo; a segunda, uma música animada de festa; e a terceira uma trilha sonora de suspense.

Desse modo, ao ouvir os estímulos sonoros, foi proposto que criassem personagens para cada música. Assim, eles poderiam estabelecer uma assimilação entre o som e o personagem, a

música e a cena. Após essa primeira experimentação, foram escolhidas outras músicas como pré-texto para a criação das cenas, as quais foram utilizadas na mostra cênica.

A proposta foi experimentar as músicas para a criação da atmosfera da composição cênica. O texto lúdico que falava de um mundo encantado com fadas e guardiões exigia a criação desse espaço ficcional e a criação de imagens corporais poderia trazer os recursos visuais que eram narrados no texto.

Figura 6- Improvisação a partir do exercício de espelho.

Foto: Matheus Carvalho.

Para a criação das histórias, personagens, e espaço cênico, foi utilizado como base a sistematização de jogos teatrais e a teoria propostos por Viola Spolin (1992), o “Onde”, “O Quê” e o “Quem” foram os norteadores para a criação e aliados aos estímulos (pré-texto).

Segundo Spolin, “Todos os exercícios com espaço (Onde) são destinados a despertar os atores para as três áreas e ajudá-los a se movimentar, penetrar e trabalhar confortavelmente.” (SPOLIN, 1992, p.81). Assim, esses exercícios foram utilizados para criar espaços cênicos ficcionais, bem como a interação no espaço físico. Sobre a utilização do Quem Spolin (2010)

explica que: “A utilização do Quem durantes as oficinas de jogos teatrais tornarão os jogadores mais abertos para uma observação mais ampla de seu próprio mundo.” (SPOLIN, 2010, p.47).

Já sobre o “O Quê” Spolin (2010) ressalta: “Não confunda o O Quê com enredo ou dramaturgia! O Quê, conforme utilizado neste trabalho, é uma atividade (assistindo televisão) entre jogadores que definem Quem (marido, mulher, filho, estranho) e o Onde (sala de estar).” Spolin (SPOLIN, 2010, p.48).

Para auxiliar os participantes em cada uma das fases foram criadas questões norteadoras que se alinharam ao pré-texto. Cada uma delas tinha um pré-texto principal, mas não foram aplicados de forma fixa, todos foram experimentados em cada questão, principalmente, as que deram mais resultado, a exemplo das músicas e imagens.

PRÉ-TEXTO	QUESTÃO NORTEADORA
Objeto	Qual é o seu mundo de fantasia?
Música	Quem é o seu personagem?
Vídeo	Quem é o seu personagem
Imagem	Qual é o seu sonho
Tecido/figurino	Qual é a sua história

A questão “Qual é o seu mundo de fantasia?”, surgiu para instaurar o ambiente da composição cênica. O texto dramático sugeria dois espaços ficcionais: mundo encantado e mundo real. Cada personagem do mundo encantando criou seu próprio “lugar”. Além disso, a questão guiou a percepção da utilização e interação no espaço físico, visto que apenas com a leitura os participantes não tinham a compreensão da totalidade do texto ficcional.

Figura 7- Improvisação espelhada a partir dos estímulos sonoros.

Foto: Matheus Carvalho.

Assim, juntou-se a questão norteadora ao pré-texto, nesse caso, as músicas. Com isso, os participantes construíram seus espaços ficcionais a partir do estímulo musical e com a mediação foram delimitados os espaços que cada um iria ocupar. Desse modo, houve a experimentação e criação cênica de forma simultânea, conforme proposto, posteriormente, foram utilizados os espaços ficcionais criados na composição cênica.

Diante disso, ao receber os estímulos, os participantes estavam preparando-se para a sensibilização e abertura do imaginário. A imaginação, de uma forma subjetiva e não concreta, foi um dos elementos utilizados para instaurar o processo criativo. Para Cavinato (2011), o teatro imaginário ou a pedagogia do imaginário consiste em: “[...] deixar com que a obra fique com lacunas para serem preenchidas pela ressonância da obra em nós.” (CAVINATO, 2011, p.39).

Dessa forma, a escolha de um texto de fantasia como pré-texto foi assertiva, pois ele possibilitou a criar um percurso criativo fluido no decorrer em que as propostas se avançavam. Os pontos principais como espaço cênico, as personagens, a história e ação dramática tiveram como fonte o imaginário.

De acordo com Cavinato (2011), a proposta do teatro da imaginação se dá através de uma pedagogia da aventura ao estimular o imprevisível e, assim, buscar um espaço de transgredir através do corpo. A prática dessa proposta busca desenvolver a expressão nos processos artísticos que: “[...] no contanto com as imagens geradas nos processos de propostas simbólicas e poéticas, trazem a compreensão de si mesmo através da jornada interpretativa.” (CAVINATO, 2011, p.56).

Assim, esse percurso criativo com pessoas com deficiência intelectual se instaurou através de elementos que, no conjunto, possibilitaram a inclusão, estimulação e valorização de suas habilidades. Ao unir a consciência corporal ao pré-texto que aguça a imaginação, a questão norteadora que se revela em jogo, configurou-se uma metodologia potente para esse público-alvo.

Ao refletir sobre as metodologias, pode-se encontrar uma intersecção entre elas. Conforme Cavinato (2011), o processo de sensibilização do corpo pode ser realizado a partir de estímulos sonoros, "[...] os sons geram imagem e forma. Um pau de chuva pode remeter às ondas do mar, por exemplo, e assim as imagens serão direcionadas para a água salgada. São estímulos à toda complexa rede do corpo e suas interações, procurando ao acesso sensível, que busca gerar imagens e abrir as portas para o Imaginário." (CAVINATO, 2011, p.59).

Assim, a partir das escolhas dos pré-textos, a potencialidade das criações por meio do "Onde" (espaço ficcional), "Quem" (personagem), e "O Quê" (ação dramática), pôde tornar-se palpável, física e entendível aos participantes.

A criação cênica teve como proposta o processo colaborativo, no qual todos os atores são autores da sua obra. Como fundamentação teórica para a compreensão do processo colaborativo utilizou-se a contribuição de Araújo (2012) que afirma:

> Tal dinâmica, se fôssemos defini-la sucintamente, constitui-se numa metodologia de criação em que todos os integrantes, a partir de suas funções artísticas específicas, têm igual espaço propositivo, trabalhando sem hierarquias – ou com hierarquias móveis, a depender do momento do processo – e produzindo uma obra cuja autoria é compartilhada por todos. (ARAÚJO, 2012, p.127).

Portanto, todos os integrantes do grupo foram colaboradores de todas as etapas do processo de experimentação e encenação, levando em conta as afinidades/aptidões de cada um. Desse modo, os atores foram convidados e estimulados a contribuir em todas as etapas do processo de encenação como a escolha de novos nomes para as personagens, criação de diálogos e cenas, figurinos, cenários, adereços, etc.

Durante o processo de criação não foi exigido que os participantes decorassem as suas falas, acreditando que a aquisição do texto pode ocorrer organicamente durante o processo. O texto dramático como pré-texto foi utilizado como um roteiro norteador das cenas e acontecimentos. Assim novos diálogos, personagens e cenas poderiam surgir. De acordo com Spolin (1998): "Todos os elementos da produção devem ser orgânica e simultaneamente memorizados. É só durante os ensaios com o elenco que os relacionamentos são trabalhados e

compreendidos. É só durante os ensaios que o ator se liberta das palavras que está tentando memorizar.” (SPOLIN, 1998, p.112).

Na etapa de criação cênica, como poderá ser visto posteriormente, os participantes não conseguiram decorar todas as suas falas, o que é normal para o público-alvo deste trabalho. Desse modo, buscaram-se outros caminhos e recursos que fossem capazes de auxiliar e tornar possível a apresentação cênica.

4.2 A CRIAÇÃO CÊNICA: SALVADOR, A CIDADE DOS LIVROS E A RELAÇÃO COM A TURMA

O texto de Frank Ferraz (2015) “Nocksturday - A cidade dos livros” foi utilizado como pré-texto para a condução do processo de experimentação e criação cênica que resultou na composição cênica intitulada “Salvador, a cidade dos livros”. Como todo o processo criativo e pedagógico, passou por uma série de adaptações para que fosse adequado e efetivo à turma.

Como o componente Prática de Estágio em Pedagogia do Teatro III prevê uma mostra cênica obrigatória, esse foi um fator importante para as tomadas de decisão na oficina. Levando em conta que alguns fatores precisam ser adaptados às pessoas com deficiência intelectual, foi importante identificá-los e buscar procedimentos que, de alguma forma, tornassem o processo orgânico para os participantes.

Com isso, o primeiro fator identificado foi que o tempo de início da oficina até a mostra cênica não iria permitir um processo convencional em que primeiro haveria a experimentação cênica a partir dos jogos teatrais e improviso e, posteriormente, a seleção desse material para a mostra cênica. Outro fator um processo de ensaio para uma apresentação que iria ocorrer em uma data próxima do evento.

Foi necessário avaliar que a apresentação era curta, por volta de 8 minutos e o processo da turma “decorar” as marcações cênicas e os diálogos demandou um mais tempo. Desse modo, a proposta inicial era que a experimentação cênica (aulas de teatro) e a criação cênica (ensaio de um espetáculo) ocorressem através da montagem e levantamento da composição cênica. Desse modo haveria tempo hábil para executar as etapas que tiveram início em abril e finalização no dia 15 de junho com a apresentação.

A divisão das personagens foi uma etapa importante que iniciou no planejamento e construção do projeto artístico-pedagógico. Mesmo com alguns componentes do grupo não tendo desenvolvido a leitura e a escrita, todos conseguiam estudar e decorar o texto por meio

da escuta. Outros alunos tinham um grau mais comprometido na fala e, em cena, suas personagens não falavam. Assim, ao escolher o texto e as personagens, foi importante buscar formas de incluir todos os componentes do grupo, mesmo que não tivessem diálogo.

O tempo continuou sendo um fator que guiou o processo com alguns desafios, pois a mostra cênica deveria ter o tempo máximo de 15 minutos e o texto na íntegra chegava aos 30 minutos, a dramaturgia, então, passou por uma série de cortes e adaptações por motivos diversos. Foi significativo perceber a importância do olhar mais sensível durante o percurso, além disso, as respostas diferente do esperado fazem parte do encaminhamento natural que os processos criativos se estabelecem e, nesse caso, ao se fazer adaptações e buscar outros caminhos, as propostas tiveram uma resposta efetiva.

Esse entendimento parte de uma proposta de ensino de teatro não hegemônico, ao não estabelecer parâmetros que são aplicados em um teatro convencional eurocêntrico. Os corpos que ocupam o teatro excepcional são parte da diversidade humana que, por vezes, renegou a existência e competência no fazer artístico dessas pessoas. Portanto, a forma em que esses corpos se relacionam com a prática teatral se estabelecem dentro das suas possibilidades enquanto sujeitos singulares.

A deficiência intelectual no grupo é o elo que interliga as suas existências, porém isso não significa que seus tempos de assimilação e suas respostas deveriam ser iguais, cada um possuía dificuldades e habilidades, cabendo aos educadores buscar encaminhamentos metodológicos que estimulem as suas potencialidades. Na turma cada participante, a partir dos seus saberes e interesses, desenvolveu seus processos criativos, sendo respeitados os seus limites. A leitura e escrita não ocorreram da forma como a sociedade estabeleceu o padrão linguístico. No desenvolvimento do texto houve dificuldade, repetição e busca de outros meios, estabelecendo assim o processo criativo que teve um frescor de novidade e desconstrução de um teatro hegemônico convencional.

Dessa forma, entende-se que, o juízo de valor atribuído para manifestações artísticas não-convencionais pouco interessa ao processo de inclusão. Não saber ler pode ser compreendido como uma ação que ainda não ocorreu ou como uma habilidade que não foi desenvolvida. Segundo Spolin (2010) “[...] todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco.” (SPOLIN, 2010, p.3). Portanto, essa questão não pode interferir na participação dessas pessoas nos processos criativos, pois entende-se que o fazer teatral não deve impor pré-requisitos sobre quais pessoas/corpos podem atuar.

Assim, não poderiam ler o texto escrito, todavia, o texto corporal e a linguagem presente no coletivo se tornaram dramaturgia desse processo. As participações que não tiveram texto oral se deram através da linguagem presente na corporeidade e, principalmente, na presença cênica no simples ato dos seus corpos ocuparem o espaço cênico.

Com base nas informações colhidas a partir da observação em que foi possível observar a qualidade de leitura, dicção e encenação dos participantes no espetáculo “Saltimbancos”, foi planejada e projetada como seria a execução da composição cênica “Salvador, a cidade dos livros”.

Todas as pessoas, com ou sem deficiência, possuem ritmos, particularidades, especificidades, afinal, todos os seres humanos são singulares. E esses seres singulares se reunirem formando um coletivo e deve-se lançar esses dois olhares: a turma enquanto coletivo e os participantes enquanto sujeitos. Ao trazer uma proposta de oficina inclusiva que tinha como metodologia adaptar as especificidades do atuante ao teatro, foi cometido um equívoco ao planejar para pessoas com deficiência intelectual sem adequar às suas particularidades e níveis de comprometimento.

A primeira leitura do texto trouxe ao mediador o medo, a tensão e a frustração, pois o processo de leitura foi dificultoso. Isso não foi um erro de leitura dos participantes e sim da proposta, o texto era longo e possuía palavras difíceis. De acordo com Spolin (2010) “Nem sempre o aluno pode fazer o que o professor acha que ele deveria fazer, mas na medida em que ele progride, suas capacidades aumentarão. Trabalhe com o aluno onde ele está não onde você pensa que ele deveria estar” (SPOLIN, 2010, p.9). Com isto, o texto dramático passou por uma série de adaptações até a versão ideal que atendesse às necessidades da turma.

Segundo a participante Débora Gil a sua dificuldade em memorizar o texto foi devido ao tamanho “Não foi fácil para mim decorar um texto grande, eu não sabia que era texto pequeno ou grande, eu não sabia o que era isso para mim, então é isso, as minhas dificuldades são essas.” (GIL, 2020).

Figura 6- Leitura e estudo do texto dramático como pré-texto.

Foto: Matheus Carvalho.

O processo com a turma envolveu outras demandas que iam além dos ensaios, por exemplo, alguns alunos interferiam no trabalho do outro e isso gerava um desconforto para eles. Em outro momento, em um intervalo, dois alunos pegaram espadas de plástico (elementos de cena) e no brincar um deixou uma marca vermelha no braço do outro. Isso gerou agitação na turma, todos queriam contar uma versão sobre o ocorrido. Então, houve diálogo com o coordenador e a professora de teatro da instituição, foi interessante perceber a forma de mediar essa questão com a turma que, ao se acalmar tudo se resolveu com um abraço entre os dois colegas. Desse modo, os elementos de cena e tudo que envolvia a turma teria que ter um olhar mais cauteloso, impedindo situações semelhantes.

O trabalho pedagógico com a turma envolveu questões que são inerentes à sala de aula e assuntos além dos conteúdos que, portanto, não estão presentes em um Projeto Político-Pedagógico ou em um plano de aula. No cotidiano da sala de aula, é de extrema importância compreender a importância dessas manifestações naturais. Os participantes da oficina possuíam um bom entrosamento e intimidade, assim, assuntos pessoais interferiam, por exemplo, em uma leitura de um texto ou em jogo teatral.

Desse modo, a dispersão é um elemento presente no cotidiano dos participantes da turma, devido à deficiência intelectual. Entretanto, esse fator foi solucionado pela chamada mediação colaborativa. Durante a história da pessoa com deficiência é possível perceber que as vozes dessas pessoas eram silenciadas, desse modo, no fazer pedagógico adotado na oficina era permitida a liberdade de fala sem atribuir juízo de valor aos seus discursos e ações, evitando uma prática que causasse o desânimo ou a sensação de impossibilidade.

Assim, a mediação colaborativa, foi realizada no intuito de conduzir a questão ou ação que estava sendo realizada. Por exemplo, ao questionar a uma das participantes sobre a história da sua personagem, ocorreu que ela passou a contar uma história de vida sobre seu relacionamento. De algum modo ela fez uma associação da história da sua personagem com a sua própria vida. Isso ocorreu diversas vezes, e a proposta da mediação colaborativa era de que todos, ajudassem a manter o foco.

Quando os participantes interfeririam na cena quando os colegas esqueciam uma fala ou marcação isso poderia gerar uma agitação na turma, cabendo ao mediador dialogar para evitar conflitos. Isso se dava pelo fato de todos quererem contribuir com o prosseguimento das atividades. Para Spolin (2010) a primeira etapa para o participante entrar no jogo é sentir liberdade pessoal. Essa liberdade está relacionada com a aprovação e a desaprovação, podendo partir do próprio sujeito, dos colegas da turma ou do professor. O medo de errar e ser desaprovado interfere negativamente nos processos criativos. A autora afirma que: "[...] abandonados aos julgamentos arbitrários dos outros, oscilamos diariamente entre o desejo de ser amado e o medo da rejeição para produzir" (SPOLIN, 2010, p.6).

Ainda sobre a relação entre as interferências dos alunos no trabalho do outro, Spolin (2010, p.6), elucida a questão ao explanar que "[...] qualificados como "bons" ou "maus" desde o nascimento (um bebê "bom" não chora) nos tornamos tão dependentes da tênue base de julgamento de aprovação/desaprovação que ficamos criativamente paralisados." (SPOLIN, 2010, p.6). Portanto, entende-se que essa ação parte de uma estrutura macro em que as pessoas com deficiência ouvem cotidianamente julgamentos de valor sobre suas ações.

Os combinados da turma realizados durante o primeiro dia de aula e que prosseguiram durante os ensaios eram sempre lembrados. Desse modo, estabelecia-se um espaço de diálogo para que, como educador, provocasse a reflexão dos participantes sobre seus atos, pois uma reclamação ou apontamento dos "culpados" não geraria um movimento transformador.

Mediante o exposto, ao descrever esses acontecimentos não se objetiva apresenta-los como problemas e sim como situações possíveis no cotidiano com esse público-alvo e que devem ter a devida atenção por parte do professor.

Dessa forma, a dramaturgia se constituiu enquanto texto escrito e imagens criadas a partir da elaboração de partituras corporais. A falta de recursos como cenário, adereços de cena e iluminação tornou-se um elemento que norteou o processo do levantamento das cenas e possibilitou a metodologia proposta. A imaginação e a memória foram norteadoras, pois tudo

o que os alunos pudessem trazer de suas experiências profissionais e vivências poderia agregar no trabalho.

Ao não se ter os recursos físicos que foram citados, o corpo em cena através da interpretação foi a maior possibilidade de se criar imagens. O material desenvolvido a partir do “Onde”, “Quem” e “O Quê” foi a matéria-prima dessa etapa, assim, pôde-se trabalhar com as improvisações a partir do texto dramático.

Figura 7- Desenho feito pela participante 1 a partir da questão “Quem é a sua personagem?”.

Fonte: Arquivo pessoal

O entendimento da proposta da dramaturgia (mostra cênica) se estabeleceu em uma série de etapas, uma vez que a turma tinha um tempo próprio de aprendizagem. Desse modo, uma leitura da dramaturgia e uma explicação sobre o texto não seriam suficientes para o entendimento geral da proposta. Dessa forma, em todos os ensaios os participantes eram convidados a falar sobre a história da peça, sobre a sua personagem e as dos colegas. Foi perceptível que, gradualmente, todos estavam envolvidos com a história e tinham interpretações e percepções diferentes, mas que não fugiam da ideia central.

Como se pode verificar na figura 7, uma das participantes, realizou a atividade de criar uma frase e um desenho que representasse a sua personagem. Inicialmente, havia sido feito o estudo e conversa sobre o texto e foi interessante perceber as relações que os participantes fizeram com outras situações que, de algum modo, acharam que tinham relação com a atividade.

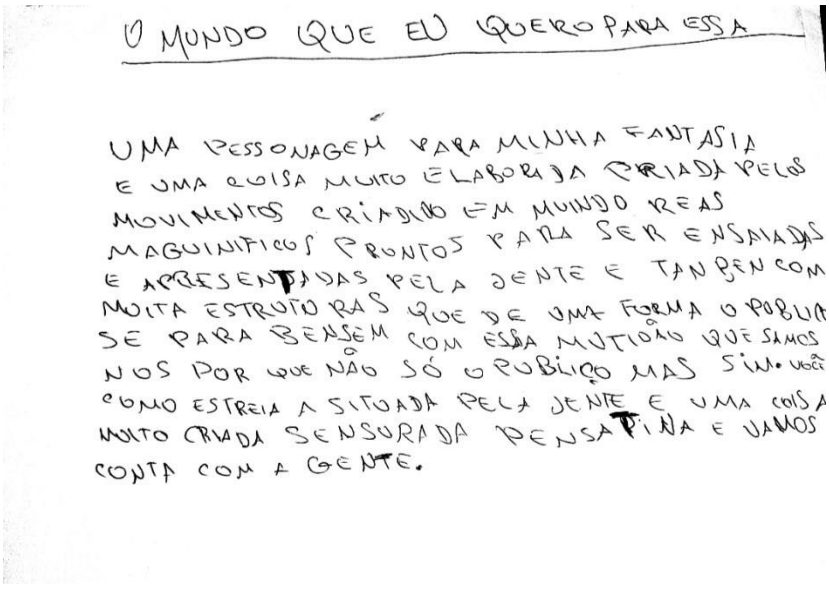
A sua personagem era a guardiã das histórias, não necessariamente, tinha a ver com uma fada, no entanto, a personagem contracenava com uma fada. Ao ser questionada sobre quem era sua personagem, a participante interpretou que ela era uma fada madrinha que, ao comer a maçã envenenada era beijada por um príncipe encantado e, assim, ela acordava. Toda essa

história foi trazida através de sua experiência em alguma história da literatura, provavelmente, da fábula da Branca de Neve, já que nem o texto e nem a sua personagem, falavam sobre maça envenenada ou sobre um beijo.

Essa combinação entre histórias, pessoas, acontecimentos e personagens de outros espetáculos, sempre apareciam nas atividades. A assimilação com outros acontecimentos foi recorrente em todos os participantes.

Em alguns momentos foram necessárias interferências na mediação dos momentos de fala, pois, ao fazer uma pergunta como "Como é a sua personagem", os participantes contavam outras histórias, gerando debates em segundos. O intuito era que essas falas não fossem cortadas ou ignoradas, a mediação entrava, justamente, para guiar de uma forma mais objetiva à pergunta realizada.

Figura 8- Texto feito pelo participante 2 a partir da questão "Qual é a sua história?".


O MUNDO QUE EU QUERO PARA ESSA

UMA PESSONAGEM PARA MINHA FANTASIA
E UMA COISA MUITO ELABORADA CRIADA PELOS
MOVIMENTOS CRIADO EM MUNDO REAS
MAGUINIFICOS PRONTOS PARA SER ENSAIADAS
E APRESENTADAS PELA GENTE E TANBEN COM
MUITA ESTRUTURAS QUE DE UMA FORMA O PORBLIC
SE PARA BENSEM COM ESSA MUTIÃO QUE SAMOS
NOS POR QUE NÃO SÓ O PUBLICO MAS SIM. VOCÊ
COMO ESTREIA A SITUADA PELA GENTE E UMA COISA
MUITO CRIADA SENSURADA PENSATINA E VAMOS
CONTA COM A GENTE.

Fonte: Arquivo pessoal

Dessa forma, pôde-se perceber que as respostas que eram dadas tinham relação com o entendimento da pergunta e a metodologia utilizada era lembrada sempre no processo de que "não existe certo ou errado". Segundo Freire, o ato de ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, o autor questiona: "[...] por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduo?" (FREIRE, 1996, p.17). Na realidade dos participantes, em que todos eles tinham em comum a vivência de ser uma pessoa com deficiência, como pessoa sem deficiência era

preciso que o mediador respeitasse os lugares de fala e visões de mundo. A proposta pedagógica teve como filosofia a contribuição realizada por Freire (1996), desse modo, o estabelecimento de uma normatividade nas realizações das atividades não era pertinente ao fazer artístico.

Assim, as personagens foram construídas desde a primeira leitura do texto, passando pelos jogos, improvisações, e experimentação do pré-texto. Estas se desenvolveram junto ao amadurecimento e entendimento dos atores. Para Spolin (2010) "[...] o personagem é intrínseco a tudo o que fazemos no palco. Desde a primeira aula de atuação aparece constantemente no nosso trabalho. O personagem só pode crescer a partir do relacionamento pessoal com o conjunto da vida cênica." (SPOLIN, 2010, p.229).

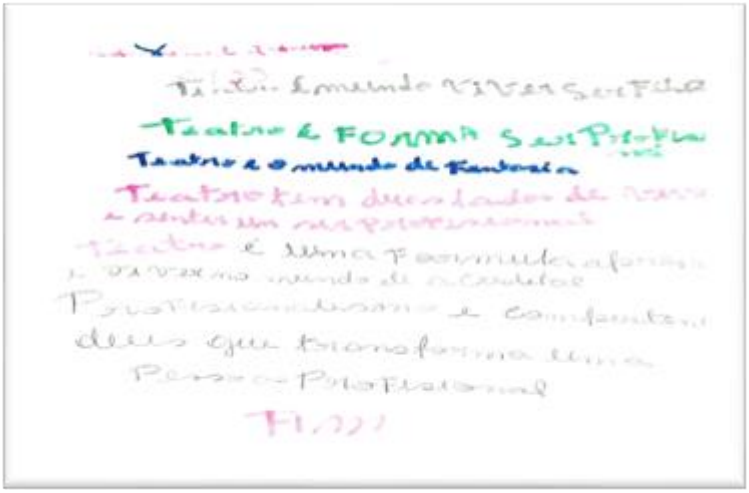
Na figura 8, o participante 2, realizou a atividade a partir da questão "Qual é a sua história?" e, de fato, ele mesclou as suas histórias e convicções com a da personagem. Ele decidiu escrever um texto e não associar a uma imagem (desenho), no seu texto afirma que para ele um personagem de um mundo de fantasia é algo muito elaborado, criado por movimentos, e criado em mundos reais e magníficos que são ensaiados e apresentados por eles.

Assim, ele inferiu do texto pontos importantes como: o mundo real e o mundo encantado e, principalmente, que a interpretação cênica poderia se dar através dos movimentos. O segundo parágrafo é apresentado de uma forma mais poética, sendo necessária uma sensibilidade para a interpretação do que ele quis dizer. Através do texto e da explicação oral, pôde-se entender que a sua fala estava relacionada à necessidade de ensaios para a apresentação do público que seria uma multidão e que o mediador poderia contar com eles para esse feito.

Isso foi importante, pois a percepção de realizarem ações "erradas" gerava estresse e desânimo e, ao avaliar o processo e pontuar questões interessantes no trabalho, os alunos se sentiam estimulados e animados. A política do "não existe certo ou errado" também foi importante para gerar um estado de harmonia na turma, pois, em alguns momentos, ao interferir no trabalho dos colegas, eram utilizadas palavras como "burro".

Houve, então, a necessidade de buscar mecanismos que não reforçassem a ideia do capacitismo e de descontruir o entendimento do erro estar relacionado à "burrice". Nesses momentos, se fazia uma roda de conversar para solucionar pequenas situações que dificultavam o processo. Chamar o outro colega de "burro" era uma reprodução do que eles já ouviram em outros momentos da vida.

Figura 9- Texto feito pela participante 3 a partir da questão "Qual é a sua história?".



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 10- Desenhos feitos pelos participantes 4 e 5 a partir da questão “Quem é o seu personagem?”.

Fonte: Arquivo pessoal.

Como pode ser visto na figura 9, a participante 3 realizou sua atividade descrevendo sobre o que é teatro e como se desenvolve um trabalho profissional. Para ela, “O teatro é um mundo de viver e ser feliz, teatro é um mundo de fantasia, teatro é uma fórmula de aprender e

viver em um mundo que se acredita”. E por fim, para ela dois elementos transformam as pessoas em profissionais: a competência e o profissionalismo.

Assim, a participante pôde demonstrar que o teatro realizado pela companhia tem um caráter profissional e a sua forma de enxerga-lo é sensível e autoral. Ao afirmar que o teatro é viver em um mundo que se acredita, ela descreve sobre a proposta da mostra cênica que era criar personagens do mundo encantado que estavam perdidos na literatura, era questionado sobre como poderia se interpretar um mundo de fantasia senão acreditando?

Na figura 10 pode-se verificar um desenho criado pelo participante 4 a partir da questão “Qual é a sua personagem?”, este tinha uma maior dificuldade com a fala. Entretanto, dentro das suas possibilidades, realizou todas as atividades como os demais.

A encenação, então, estabeleceu-se com a relação da etapa de experimentação cênica com a etapa de criação cênica alinhando-se ao processo colaborativo. Assim, os jogos, exercícios, e improvisação que foram aplicados na primeira etapa eram todos relacionados à dramaturgia como pré-texto.

A oficina iniciou-se em abril e teve a mostra cênica realizada no dia 15 de junho de 2019. O tempo era curto para a construção da mostra cênica. A dramaturgia, desde o primeiro dia, foi entregue aos participantes, uma das atividades de casa era fazer o estudo dela, podendo também pedir ajudar aos familiares para a realização desses estudos/ensaios. Apesar de todo o empenho que os participantes tiveram no processo, foi possível perceber que a memorização dos diálogos não estava ocorrendo, do mesmo modo, houve dificuldades na memorização das marcações de cena e composição corporal. Assim, houve a necessidade de mais uma vez buscar estratégias para a execução do trabalho de uma forma mais inclusiva.

A dramaturgia passou por mais um tratamento e todas as palavras que os participantes tiveram mais problemas em pronunciar foram trocadas por sinônimos. O texto, mais uma vez, foi cortado de forma que não se perdessem o sentido e as cenas principais. Assim, a maioria dos diálogos se estabeleceu com frases curtas. O texto que foi cortado foi substituído por uma construção cênica mais elaborada.

No mês anterior à apresentação, os participantes avançaram na memorização dos diálogos e marcações cênicas, entretanto, não havia segurança de que se teria tempo hábil para finalizar o processo. Então, foram necessários outros mecanismos para a realização dos diálogos.

Para pessoas com deficiência intelectual a memorização é um desafio. De acordo com Spolin (2010) “[...] a memorização das falas muito cedo traz muitas ansiedades, pois o medo

de esquecê-las é grande. Essas ansiedades permanecem como uma sombra no espetáculo.”. (SPOLIN, 2010, p.303).

Dessa maneira foi refletido e pensado sobre o recurso de gravar os diálogos, o qual poderia se atrelar com alguns momentos de narração das cenas, e assim, solucionar o problema da não memorização. A ideia se deu a partir da inspiração em uma apresentação de um grupo profissional de teatro que encenou o espetáculo “A branca de neve” no ano anterior, do encontro, por meio de pesquisas, do espetáculo “A paixão de cristo”, que é uma grande produção e da recordação de um ensaio da turma também realizado no ano anterior, todos esses possuíam diálogos gravados.

Entretanto, nas pesquisas realizadas sobre o assunto, não foi encontrado um conteúdo ou termo técnico sobre a criação de espetáculos com as vozes gravadas. Mas, ainda assim a metodologia foi experimentada, deixando os participantes cientes. Com o smartphone, foi experimentada a gravação de alguns diálogos, enquanto qualidade sonora, foi constatado que haveria possibilidade de se realizar. Porém, ao testar as falas gravadas com a encenação, foi observado que o ritmo da composição cênica ficou desajustado. A inserção da dublagem no mês anterior à apresentação tornou-se uma novidade para a turma e, mais uma vez, o tempo não foi suficiente.

Foi constatado que demandaria um trabalho maior para sincronizar as cenas com as vozes gravadas, assim, solucionou-se um problema e criou-se outro, já que, ao realizar a dublagem, os participantes não conseguiram executar o trabalho da mesma forma como quando faziam a leitura. Porém, ao fazer o ajuste no texto, duas cenas cortadas se tornaram narração e foram gravadas pelo mediador e utilizadas na cena.

Desse modo, o recurso de gravar os diálogos não foi utilizado para essa mostra cênica, mas se torna um recurso possível para a utilização em outros processos criativos com pessoas com deficiência. Outra proposta que também seria importante para outros processos pode ser transformar todo o texto em uma grande narração literária, assim, as cenas poderiam se desenvolver no decorrer da narração. Essa possibilidade foi descartada, pois os participantes passaram por um longo percurso de exercícios de dicção, articulação e aquecimento vocal e estavam preparados para utilizar as suas vozes.

Depois de buscar caminhos e recursos foi pensada a leitura dramática. O ato de segurar o texto/papel, tornou-se elemento de cena para os atores. Existiam complicações como o tempo de virar a página, de achar o próximo diálogo da sua personagem, ao virar a página errada,

prosseguiam na cena que a página estava. Assim, a mostra cênica realizada não se configura como leitura dramática e sim leitura dramática encenada.

Porém, o texto em cena não foi posto para identificar a estética ou tipo de obra teatral, mas se constituiu como elemento e recurso para a realização da apresentação. Os diálogos e sequência da mostra cênica estavam claros, no entanto, não existia uma segurança para realizar a apresentação sem a presença do texto em mãos.

Assim, esse recurso possibilitou a realização da mostra cênica, evitando o medo de esquecerem as falas. Virar a página do texto continuou sendo um problema, um dos alunos tinha uma deficiência nos braços e nas pernas, então, era preciso colocar o texto no chão, outros continuaram com dificuldades para achar a sua fala. Então, foi criada uma pasta com o texto contendo as fontes maiores e as falas foram destacadas com lápis de cor, o que colaborou para que a cena não perdesse seu ritmo.

O texto inicial exigia diversas entradas e saídas de cena, foi percebido que essas ações eram arriscadas, já que diversas vezes os participantes esqueciam o momento das suas entradas e saídas. Assim, as marcações de cena foram construídas pensando em espaços ficcionais, cada espaço era a “morada” da personagem, levando a ludicidade que a história exigia.

Na direita ficava a morada dos capitães perna e canela de papel, fazendo parte do mundo encantado. No centro do palco, o mundo real, onde os jovens estavam na sala de casa. Na esquerda, a morada da fada baianinha. Na parte frontal do palco transitava a guardiã e guardiãozinho das histórias, os únicos personagens que poderiam ver as moradas dos outros, os demais ficavam nesses espaços como lugares isolados e distantes. A divisão desses espaços poderia ficar mais clara e explícita ao público caso houvesse cenário e iluminação, porém, por se tratar de uma mostra cênica coletiva, a iluminação do teatro se estabeleceu de forma padrão e o cenário de forma móvel para sair de cena rapidamente. Assim, nossos recursos cênicos foram alguns adereços, figurino, maquiagem e, principalmente, a relação dos atores com o espaço.

Os ensaios seguiram as contribuições propostas por Spolin e Boal. Foi importante realizar as repetições que são necessárias nos processos de ensaios convencionais, além de propor jogos que sempre trouxessem uma novidade para a cena, trabalhando de forma isolada, para que as cenas ficassem mais fixas aos participantes. Estabelecer um padrão sequencial era importante, porém era necessária a preparação para situações adversas que poderiam acontecer no dia da apresentação.

O mesmo ocorreu com a construção das personagens que ganharam forma com a colaboração dos participantes. Essa construção se deu a partir do entendimento deles sobre as personagens e ao entrarem em contato com as materialidades. Os estímulos auxiliaram na compreensão do estavam fazendo. Ao ser questionada sobre como se deu a construção da sua personagem, a participante Débora Gil relatou:

> Pra mim foi perseverança, claro, aprender a falar melhor, articular bem, cuidar da voz também, claro, porque toda atriz tem isso, faz a articulação da voz, cuida da voz. Saber interpretar, se entregar no palco, se entregar no trabalho que você está fazendo. Esse é o papel de atriz, entendeu? se entregar. O espírito do teatro é isso que eu fiz nessa construção da personagem. (GIL, 2020).

Já para a participante Nadja Reis o processo colaborativo junto aos colegas foi de grande importância. Ao ser questionada sobre o que é o teatro em sua vida ela respondeu:

> Eu sou Nadja Reis, eu tenho 42 anos, entrei na APAE da Pituba quando eu era pequena, depois que eu saí da APAE da Pituba eu fui pra APAE São Joaquim. Entrei no grupo de teatro com a professora Clara. O teatro pra mim é muito importante, depois que eu fui pro centro de artes para entrar no seu grupo Matheus, aí eu gostei dos ensaios do seu grupo, eu ensaiei a guardiã das histórias, foi muito legal os movimentos, os aquecimentos, entendeu? e eu (não compreendi essa palavra) as amizades com os colegas do seu grupo. (REIS, 2020).

Os participantes tiveram participação efetiva em todas as etapas do processo, desde a criação do personagem até o figurino e elementos de cena que iram utilizar na cena. Uma das etapas realizadas foi a visita ao acervo de figurinos do CEFAP, em que foi feita a investigação de quais figurinos poderiam ser utilizados por seus personagens.

A falta de recursos financeiros levou à busca de outros caminhos para os elementos técnicos da cena. Por se tratar de um texto lúdico, um grande cenário acompanhado de figurinos elaborados, maquiagem e sonoplastia de qualidade seria o ideal. No entanto, devido ao baixo orçamento, os figurinos foram encontrados e disponibilizados pela APAE e as escolhas foram feitas através da atividade de utilizar os tecidos como pré-texto para a construção da personagem.

A sonoplastia foi composta pelas músicas que foram utilizadas desde o início do processo, assim, ao ouvir cada música os participantes faziam a assimilação de qual cena estava sendo introduzida. Esse recurso foi importante para guiá-los sem muitas intervenções do mediador. A maquiagem foi um dos elementos mais importantes para a construção da

visualidade cena, pois, ao unir os figurinos e adereços com a maquiagem, foi trazida a ludicidade para a composição cênica. Naíla Amaral, discente da Licenciatura em Teatro, deu apoio ao trabalho como maquiadora.

Portanto, a maioria dos elementos como os objetos, músicas e textos que foram utilizados durante a etapa de experimentação cênica (aulas de teatro) foram postos na composição cênica ao perceber que a familiaridade com os elementos de cena auxiliava o os participantes na realização de suas falas, marcações e movimentos com autonomia.

Como esperado, a manhã do dia 15 de junho de 2019 foi agitada, não sendo possível a realização do ensaio geral. A apresentação estava marcada para às 09h00, portanto, antes disso houve pouco tempo para vestir os figurinos e fazer a maquiagem na associação para depois seguir para o Teatro Martim Gonçalves. Essa decisão foi tomada para que a preparação fosse feita em um ambiente reservado, pois a circulação de pessoas causaria dispersão e ansiedade. Além disso, algumas semanas antes, uma das atrizes relatou que o nervosismo em uma apresentação pública fez com que ela vomitasse.

A segurança em estar em cena seria um ponto importante para trabalhar com os participantes. A ansiedade ou nervosismo são inerentes do ato de estar em cena, entretanto, quando se ultrapassa o limite, pode-se causar problemas como esse. Este foi um fator que foi constatado, no dia da apresentação uma das participantes ficou nervosa e, no momento de entrar em cena para a apresentação, ficou imóvel e dizia que não conseguiria entrar, o que levou o mediador a entrar de mãos dadas com todos os participantes.

Além disso, os participantes estavam cientes de como agir caso alguma situação atípica acontecesse, estavam preparados para no momento da apresentação ficarem “sozinhos”, a orientação era para que, se algo inesperado acontecesse, todos estivessem atentos para ajudarem os colegas.

Apesar do nervosismo e ansiedade, tudo ocorreu conforme o planejado e ensaiado. Como se pode verificar nas imagens, a presença cênica estava instaurada. As marcações mais problemáticas durante os ensaios foram solucionadas no improviso cênico e as entonações e leitura do texto foram realizadas com maestria. A composição cênica que contava histórias do mundo encantado e mundo real levou desde as crianças aos adultos que estavam na plateia a entrar no universo lúdico da fantasia.

Enquanto temática o texto não tratava sobre deficiência, pois o ato político dessa composição cênica foram os 8 atores com deficiência intelectual como protagonistas de suas histórias no palco do Teatro Martim Gonçalves.

Por fim, a etapa de avaliação do processo e apresentação se deu processualmente, em carácter formativo, que consistiu em avaliar e adaptar as ações em cada etapa. A avaliação também se deu através das participações nas atividades propostas, frequência e assiduidade, não sendo atribuída uma nota aritmética, sendo assim, todos que participaram da oficina foram considerados aprovados com êxito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi desenvolvido a partir da questão: “Como se dá o processo de ensino de teatro das pessoas com deficiência intelectual da APAE-Salvador?”, através dessa pergunta foi possível percorrer o histórico do movimento de luta das pessoas com deficiência respondendo à questão “por que incluir?”. Dessa forma, foi possível constatar a necessidade da formação do licenciando em teatro para uma atuação inclusiva, a inserção desses conteúdos, ainda na graduação é de extrema importância.

Assim, conhecer e reconhecer os direitos das Pessoas com Deficiência elucida questões referentes à sua inclusão nos espaços educacionais e artísticos. A história desse movimento não pode ser esquecida, pois, ainda no século XXI, em 2015, foi necessária a criação de uma Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a necessidade de se criar uma lei específica é reflexo de um passado de exclusão e segregação que ainda não foi resolvido.

Nesse sentido, o fazer teatral deve se alinhar às práticas inclusivas e romper com as barreiras que impedem as pessoas com deficiência de ocupar os espaços que a LBI lhes garante. A APAE, desde a sua criação, realiza um trabalho primordial no atendimento educacional de pessoas com deficiência intelectual. Assim, a companhia de teatro da APAE-Salvador exerce um papel importante ao formar e inserir artistas, em especial, atores com deficiência intelectual, na cena baiana.

Diante dessas constatações, a relevância da pesquisa está em ressaltar que o professor de teatro em formação ou exercício deve estar atento às demandas específicas dos seus

educandos com e sem deficiência. Portanto, este trabalho dialoga com o fazer artístico como experiência e como uma da profissão que pode e deve ser assumida por Pessoas com Deficiência. O desejo em atuar, estar nos palcos e até ser docente de teatro foi revelado pelos participantes da oficina. Essas pessoas ainda não ocupam esses espaços plenamente por falta de oportunidades, ou seja, a falta de equidade.

Através desse estudo, foi possível refletir sobre as metodologias de ensino que podem ser adequadas para a pessoa com deficiência intelectual, não como uma cartilha, mas como um encaminhamento metodológico possível. No capítulo 2 foi possível atender ao objetivo específico "Investigar as metodologias de ensino que são e poderiam ser utilizadas nas aulas de teatro do CEFAP", essas metodologias do ensino de teatro foram verificadas através do documento norteador para as práticas artísticas da APAE e relato de experiência da primeira professora da companhia de teatro, além da observação das metodologias que, na prática, são utilizadas na sala de aula e ensaio do CEFAP.

Como discente, professor de teatro em formação, a experiência em ofertar uma oficina de teatro na APAE foi bilateral, pois contribuiu de modo imensurável para a formação acadêmica e pessoal, como em todo nosso processo criativo, foi uma troca de saberes, uma partilha em que os participantes ensinavam como dar aulas para eles. Além disso, foi possível visualizar os saberes que, por ora eram teóricos, e que se materializaram no percurso criativo.

A partir dessa análise foi possível responder o objetivo específico "Indicar uma proposta de ensino de teatro a partir do uso das materialidades e do processo colaborativo", o encaminhamento metodológico a partir da utilização dessas metodologias principais obteve o resultado esperado, pois se tinha como hipótese que, se o ensino de teatro fosse específico e levasse em conta as especificidades do atuante seria possível uma aprendizagem significativa.

As materialidades como pré-texto para a experimentação e criação cênica trouxeram os estímulos necessários para a compreensão e participação dos participantes. Os elementos visuais e sonoros foram os condutores desse processo, dessa forma, a imaginação e a memória se materializavam através dos corpos nos espaços, com seus movimentos, nuances e formas.

A limitação na realização desse trabalho se deu na falta de uma formação referente às pessoas com deficiência intelectual antes de realizar a oficina de teatro. Desse modo, um entendimento maior dos aspectos educacionais desse público-alvo daria maior suporte teórico e prático de como a experimentação e a criação cênica poderiam acontecer.

Ao final desse trabalho cabe refletir sobre a experiência em realizar uma oficina de teatro para pessoas com deficiência intelectual, assim, houve o surgimento de uma nova

questão: como desenvolver uma metodologia de ensino de teatro que seja adequada e potente para uma turma composta por pessoas com e sem deficiência? Essa questão poderá ser respondida em um outro momento, pois é necessário que um movimento constante de inclusão seja instaurado nas Artes Cênicas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Antônio. O processo colaborativo no Teatro da Vertigem. **Revista Sala Preta**, São Paulo: USP, n. 6, p. 127-133, 2006.

BAHIA. Defensoria Pública do Estado. **Direitos das pessoas com deficiência**. Disponível em: https://www.defensoria.ba.def.br/wp-content/uploads/2019/12/cartilha-pcd-web-2.pdf. Acesso em: 30 nov. 2020

BRASIL. Secretaria Geral. **Lei 13.146/15, de 06 de julho de 2015**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 30 nov. 2020.

BRASÍLIA. Federação Nacional das APAEs.. **Documento norteador Arte**: Ações Norteadoras de Arte nas Unidades Educacionais da Rede Apae. Disponível em: https://media.apaebrasil.org.br/DOCUMENTO-NORTEADOR-ARTE-MIOLO-FINAL-2019.pdf. Acesso em: 30 nov. 2020

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

BEZELGA, I. MENDONÇA, Célida Salume. Um olhar sobre o impacto da experiência teatral no exercício da alteridade e no processo de socialização de crianças em contextos educacionais. v. 16 n. 4 (2020): **Revista Educação, Artes e Inclusão**.143-166. Disponível em: https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/17957. Acesso em: 1 dez. 2020.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

CAVINATO, Andrea. **Processos de criação**: teatro e imaginário. São Paulo: Editora CRV, 2011.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **SUR. Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sur/v6n11/04.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020

DINIZ, Débora**. O Que é Deficiência**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2007.

DOURADO, Paulo; MILLET, Maria Eugênia**. Manual de Criatividade**. 3 ed. Salvador: EGB, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARGHETTI FC, Medeiros JG, Nuernberg AH. **Breve história da deficiência intelectual**. Reid. 2013;10:101-6

HITOTUZI, Nilton. Um modelo pedagógico-teatral chamado drama-processo. Revista **Diálogos Possíveis**, p. 182- 196, jul-dez, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/269710699_Um_Modelo_Pedagogico-Teatral_chamado_Drama-Processo. Acesso em: 10 dez. 2020.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento de cultura, tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KOUDELA, Ingrid. **Texto e jogo.** São Paulo: Perspectiva, 1996.

LANNA, M. C. M. Júnior. (Org.). (2010). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

MENDONÇA, Célida Salume. **Fome de quê?** Processos de criação teatral na rede pública de ensino de Salvador. 2009. Tese (Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas), UFBA, Salvador, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9612/1/Tese%2520Mendonca%2520seg.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020

_____. **Sobre importâncias**: saboreando materialidades no processo de criação cênica. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/7143/1/Sobre%20importancias%20saboreando%20materialidades%20processo%20cria%c3%a7%c3%a3o%20cenica.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico, uma aventura teatral**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

SALVADOR. Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. **Almanaque APAE Salvador 40 Anos**. Disponível em: https://www.apaesalvador.org.br/media/1657/almanaque-apae-40-anos.pdf Acesso em: 30 nov. 2020

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

VENDRAMIM, Carla. **Repensando mitos contemporâneos**: o capacitismo. Disponível em: https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/4389/4393. Acesso em: 2 dez. 2020.

APÊNDICE A- DRAMATURGIA: SALVADOR, A CIDADE DOS LIVROS

Salvador, a cidade dos sonhos

CENA 01- REUNIÃO NO QUARTO DE MARINA

Música 01 Narração

(A cena começa com uma narração, todos os personagens estão no palco, cada um faz três imagens/estátuas. Depois das três imagens começam os movimentos)

Figura 11- Primeira cena da mostra cênica.

Foto: Gleiton Guimarães.

CENA 02- OS CAPITAES

Música 02-Alices

Guardiã das histórias: Senhores Perna e canela de papel... Acho que precisam da ajuda de vocês pra escrever uma história...

Canela de papel: Já disse que não volto mais aquele mundo onde as crianças só pensam em coisas banais...

Guardiã das histórias: Como vocês se sentem sabendo que suas crianças que vocês ensinaram a viver no mundo da fantasia, hoje não sabem mais nem qual é a diferença entre realidade e fantasia?

Perna de papel: Depois que surgiu a televisão, o vídeo game...as crianças deixaram de acreditar na gente, não gostam mais dos livros de fantasia, fui desprezado isolado e rejeitado na minha cúpula da fantasia.

Guardiã das histórias: Dê uma chance a si mesmo, essa história merece um final feliz.

Figura 12- Cena com os guardiões das histórias e a fada baianinha.

Foto: Gleiton Guimarães.

Música 03-Once upon a time

CENA 03- FADA BAIANINHA

Música 04- Fadinha

Guardiã das histórias: Perai...quem é aquela que está acordando? Ahhhh é ela mesmo, a fada baianinha...

Fadinha: Vamos parando com essa manha, e levantem-se já daí. Quem vocês pensam que são pra deixar o milagrezinho aqui virar tinta em?

Canela de papel: Tava demorando, quem acordou essa fadinha linguaruda? Vou logo avisando que não estou de bom humor, meus livros estão morrendo e eu estou prestes a virar tinta, poupe seu tempo e o meu também, deixe-me em paz!!!

Fadinha: Vocês não estão nem aí, não ligam para a fantasia de milhões de crianças. Seu narigudo!!!

Perna de Papel: Você ainda não percebeu que não podemos fazer nada? Viramos personagens esquecidos no mundo infantil, Salvador a cidade dos livros está desaparecendo e daqui a pouco será a nossa vez ...

Fadinha: Nada disso, não vou permitir que tudo se acabe assim.

Perna de Papel: Se você que ir lá, vá! Mas me deixe em paz, não vejo mais motivos pra sonhar.

Fadinha: Vocês não ligam para mim mesmo né, vocês sempre me viram como uma minúscula fadinha, mas saiba que o tamanho de cada um está no seu interior e não na sua altura, irei mostrar para você que com força de vontade podemos mudar o mundo.

Quer saber mais? Vocês se tornaram uma dupla de personagens do mau, vocês não tem mais coração!

Canela de perna de Papel: Tenho sim...só que é de papel..

Fadinha: Essa tarefa não vai ser fácil, sem o mestre da fantasia como vou fazer isso?

Como despertar a fantasia num mundo onde as crianças estão sendo manipuladas por incertezas...

Guardiã das histórias: Reescreva a história, envolva as crianças nelas e faça elas sentirem o prazer da leitura...

Fadinha: Você sabe que a chave de todas as histórias e fantasia estão com o perna e canela de papel, eles tem a ferramenta da sabedoria...

Guardiã das histórias: Mas você tem a da ousadia, da força de vontade, pode usá-la!

Fadinha: Lógico que sim, meu bem, afinal sou a fadinha mais simpática desse mundo e sei muito bem o que faço. Precisamos mostrar um pouco da nossa fantasia, as crianças voltarão a escrever e logo, logo, Salvador voltará a ser colorida novamente, assim os livros estarão salvos e, o melhor de tudo, os personagens que viraram tinta voltaram aos livros de fantasia.

Guardiã das histórias: E então, como uma fadinha poderá mudar o mundo?

Fadinha: Imaginando...

Canela de papel: Espere, fadinha!

Fadinha: Canela de Papel, perna de papel! Vocês estavam aí o tempo todo?

Canela de papel: Sim, cheguei à conclusão que não adianta ficar aqui parado e ver os livros se acabarem sem ao menos fazer nada...Iremos com você nessa fantasia!

Fadinha: Não sei se preciso mais da ajuda de vocês...

Perna de Papel: Ôh, fadinha, nos perdoe. Você é maior fadinha que eu conheço, seu coração é imenso.

(Se abraçam)

Fadinha: Demorou pra perceber, hein? Agora vamos!

Canela de Papel: A noite é nossa, os sonhos são nossa chave...vamos fadinha, temos um mundo a criar...

Guardiã das histórias: Com uma pitada de pili pin pin a fadinha abre um caminho para o mundo real e vai pra Salvador, na casa de marina.

Figura 13- Fada baianinha invade o mundo real.

Foto: Gleiton Guimarães.

CENA 04- OS PERSONAGENS VISITAM A TERRA

Música 05- Beauty

Marina: Quem são vocês?

Canela de papel: Somos personagens de livros e nós somos os mestres da fantasia.

Fadinha: Eu sou a fadinha baianinha.

Larissa: Faz tempo que eu não vejo um personagem...

Perna de papel: Estamos aqui porque vimos que vocês não conseguem mais sonhar. As suas caixinhas da imaginação estão vazias. Queremos ajudar vocês a terminar de escrever a história.

Marina: Mas eu não sei o que escrever...

Fadinha: A história é de vocês!!! Faça como quiser, uma loira, ruiva, morena, careca ou outro cabelo qualquer...Baixinha, altinha, magrinha ou gordinha.

Canela de papel: Use a abuse de sua imaginação, coloque um castelo ou um porão, um bosque ou uma favela.

Pena de papel: Faça um reino ou um povoado, em Paris ou na Bahia, sonhe ou seja sonhado!

Marina e João: SIM, vamos escrever a história agora.

Figura 14- Ensaio geral da mostra cênica.

Foto: Matheus Carvalho.

CENA 05- A ESCRITA DA HISTÓRIA

O grupo de amigos começa a escrever, todos empolgados
Música 06-Cinderella

NARRAÇÃO: Naquele momento, os jovens amigos começaram a sonhar e imaginar como nunca tinham feito antes, viajaram numa fantasia sem limites até chegar na fantástica cidade dos livros, conheceram a torre de Papel e os guardas de papelão, beberam da água sagrada e subiram na arvores dos desejos...comeram acarajé da fadinha que era baiana, Marina como sempre comilona comeu uma lagarta ao invés da maçã...

Todos: Conseguimos reescrever o livro...

Figura 15- Cena final da mostra cênica.

Foto: Gleiton Guimarães.

Os personagens recebem o livro

Canela de Papel: Nada é por acaso meninos e meninas...tudo acontece quando há de acontecer...hoje vocês conseguiram mudar o meu mundo

Perna de papel: Amanhã, nós, histórias e personagens dos livros, mudaremos o de vocês.

Todos personagens felizes dançam.
Música 07- Camila mora