



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE TEATRO
LICENCIATURA EM TEATRO**

KAILA JANAINA DE JESUS BEZERRA

**JOGO E MATERIALIDADES COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA A
CONSTRUÇÃO DE EXPERIÊNCIAS CÊNICAS COM PESSOAS
NEURODIVERGENTES**

SALVADOR – BA

2025

KAILA JANAINA DE JESUS BEZERRA

**JOGO E MATERIALIDADES COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA A
CONSTRUÇÃO DE EXPERIÊNCIAS CÊNICAS COM PESSOAS
NEURODIVERGENTES**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado no formato de Artigo Científico à Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Teatro.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Adelina Sampaio Oliveira.

SALVADOR – BA

2025



Serviço Público Federal
Universidade Federal da Bahia
Escola de Teatro
Departamento de Técnicas do Espetáculo
Licenciatura em Teatro



ATA DE EXAME DE APRESENTAÇÃO TEAA42 - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos vinte e três dias do mês de julho de dois mil e vinte e cinco, às nove horas, reuniu-se, através de videoconferência, a banca examinadora da apresentação da disciplina **TEAA42 - Trabalho de Conclusão de Curso**, da Licenciatura em Teatro, de KAILA JANAINA DE JESUS BEZERRA, matrícula nº 221118387, composta pela professora Profa. Dra. Rosa Adelina Sampaio Oliveira (orientadora, ETUFBA), pela profa. Dra. Celida Salume Mendonça (UFBA) e pelo profa. Dra. Paula Gotelip de Souza Corrêa (UDESC). A banca examinou o trabalho intitulado, “JOGO E MATERIALIDADES COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA A CONSTRUÇÃO DE EXPERIÊNCIAS CÊNICAS COM PESSOAS NEURODIVERGENTES”, e considerou a aluna aprovada, com a média 10.

Documento assinado digitalmente
gov.br ROSA ADELINA SAMPAIO OLIVEIRA
Data: 25/07/2025 11:34:54-0300
Verifique em <https://validar.itii.gov.br>

Profa. Dra. Rosa Adelina Sampaio Oliveira. UFBA
(Orientadora).

Documento assinado digitalmente
gov.br PAULA GOTELIP DE SOUZA CORREA
Data: 23/07/2025 14:15:36-0300
Verifique em <https://validar.itii.gov.br>

Profa. Dra. Paula Gotelip de Souza Corrêa. UDESC.

Documento assinado digitalmente
gov.br CELIDA SALUME MENDONÇA
Data: 06/11/2025 14:20:43-0300
Verifique em <https://validar.itii.gov.br>

Profa. Dra. Celida Salume Mendonça. UFBA.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus por me fortalecer nos momentos de angústia e me permitir estar aqui. À Nossa Senhora, a quem sou consagrada e a quem entrego todos os meus passos, por interceder por mim junto a Deus.

Agradeço à minha mãe, Elisângela Maria, que mesmo a distância foi e é a minha base. Sem a senhora eu não teria chegado até aqui. Agradeço ao meu pai, Carlos Alberto, por ter apoiado o meu sonho e me ajudado a dar continuidade a ele.

Agradeço à minha irmã, Hannah Carla, por ser uma das minhas inspirações desde que sou criança. Ao meu irmão, Lenin Davi, por ter sido a minha companhia nas aulas de teatro durante muito tempo. Ao meu sobrinho e afilhado, José Vicente, que renova as minhas energias com o seu sorriso solto.

Agradeço à vó Matilde e a vovó Naldir, que zelam e cuidam de mim.

Agradeço aos meus tios e padrinhos, Euzilene e Cicinho, por cuidarem de mim como filha. À minha prima, Estefane Roque, por sempre me receber com abraços carinhosos e elogios.

Agradeço ao meu bem, Júnior, por escutar todos os meus desabafos e me incentivar a continuar dando o meu melhor em cada trabalho.

Agradeço aos meus amigos, especialmente aos que estão comigo desde o primeiro semestre, por terem sido a minha família em Salvador – BA.

Agradeço a todos os professores que fizeram parte da minha jornada, desde a Educação Infantil até a graduação. Cada um de vocês contribuiu de forma única e essencial para a minha formação.

Agradeço à Rosa Adelina, minha orientadora, pelas pontuações gentis e assertivas. À Célida Mendonça e Paula Gotelip por aceitarem fazer parte da banca avaliadora e contribuírem significativamente para este trabalho.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma investigação teórico-prática desenvolvida nos componentes curriculares TEAB28 – Laboratório de Práticas Pedagógicas IV e TEAB35 – Estágio Supervisionado III, do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal da Bahia. A pesquisa é voltada para a construção de um ensino de teatro acessível a pessoas neurodivergentes, partindo do jogo e das materialidades como estímulo para as experiências cênicas. Inicialmente, propõe-se uma contextualização das lutas políticas das pessoas com deficiência, seguida da conceituação de neurodivergência, com base nos estudos de Débora Diniz (2007), Tiago Abreu (2022) e nas reflexões sobre capacitismo de Anahí de Mello (2016) e Victor Di Marco (2020). Em seguida, são apresentados princípios para um ensino de teatro acessível, a partir das contribuições de Rosa Adelina Oliveira (2023) e Patrícia Ragazzon (2022), articulados a reflexões sobre a atividade de extensão realizada na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em Salvador – BA, por meio do Laboratório de Práticas Pedagógicas IV. Com base na experiência prática do Estágio Supervisionado III, o texto discute os fundamentos do jogo dramático e do jogo teatral segundo Maria Lúcia Pupo (2010), bem como suas relações com o jogador, conforme Jean-Pierre Ryngaert (2009). Também são incorporadas as investigações sobre materialidades cênicas desenvolvidas por Célida Mendonça (2010). Por fim, analisa-se os principais desafios enfrentados e os desdobramentos pedagógicos resultantes da prática desenvolvida.

Palavras-chave: Ensino de teatro; pessoas neurodivergentes; jogo; materialidades.

ABSTRACT

This article aims to present a theoretical-practical investigation developed within the curricular components TEAB28 – Laboratory of Pedagogical Practices IV and TEAB35 – Supervised Internship III, part of the Theater Licentiate program at the Federal University of Bahia. The research focuses on building a theater education that is accessible to neurodivergent individuals, using play and materiality as stimuli for theatrical experiences. The article begins with a contextualization of the political struggles of people with disabilities, followed by the conceptualization of neurodivergence, based on the works of Débora Diniz (2007), Tiago Abreu (2022), and reflections on ableism by Anahí de Mello (2016) and Victor Di Marco (2020). Next, it presents principles for accessible theater education, drawing on the contributions of Rosa Adelina Oliveira (2023) and Patrícia Ragazzon (2022), and connects these ideas with reflections on an outreach activity carried out at the Association of Parents and Friends of the Exceptional (APAE) in Salvador, Bahia, through the Laboratory of Pedagogical Practices IV. Based on the practical experience of Supervised Internship III, the text discusses the foundations of dramatic and theatrical play according to Maria Lúcia Pupo (2010), as well as their relationship with the player, following Jean-Pierre Ryngaert (2009). It also incorporates investigations into scenic materialities developed by Célida Mendonça (2010). Finally, the article analyzes the main challenges faced and the pedagogical outcomes resulting from the developed practice.

Keywords: Theater teaching; neurodivergent individuals; play; materiality.

SUMÁRIO

I.	INTRODUÇÃO	7
II.	CONTEXTUALIZAÇÃO: DEFICIÊNCIA E NEURODIVERGÊNCIA	10
III.	PRINCÍPIOS DE ACESSIBILIDADE NO ENSINO DE TEATRO E CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA NO LABORATÓRIO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS IV	13
IV.	JOGO E MATERIALIDADES NA CONSTRUÇÃO DE EXPERIÊNCIAS CÊNICAS COM PESSOAS NEURODIVERGENTES	18
	a. Jogo	22
	b. Materialidades	26
V.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
VI.	REFERÊNCIAS	34

INTRODUÇÃO

Minha trajetória no teatro teve início em 2014, ao participar das oficinas promovidas pela prefeitura de Irecê – BA, cidade onde nasci e cresci. A criança tímida e perfeccionista que eu era se encantou pelas infinitas possibilidades de expressão cênica, uma vez que naquele espaço o erro era também uma forma de criação. Desde então, sigo apaixonada pela arte do encontro, o teatro.

Continuei em busca de atividades teatrais em Irecê, que na época eram escassas. Entre 2014 e 2020 participei de oficinas teatrais, de teatro de bonecos e do curso de teatro Villa Magia, conduzido e coordenado pelo professor Solon Barreto, que retornou às atividades, após um hiato, em 2017. Dentro desse período tive a oportunidade de me apresentar em escolas municipais e na clínica de reabilitação Comunidade Terapêutica Maanaim.

Também neste período, junto com um grupo de amigas da escola, idealizamos e realizamos o projeto *Sonho de Criança*, no qual visitávamos a ala infantil do Hospital Regional de Irecê, creches e escolas municipais com a proposta de levar brincadeiras, histórias e esquetes teatrais para estes espaços. Os diversos encontros, possibilitados pelo projeto, alavancou a minha paixão pelo teatro e pela educação.

Visitar, conhecer e observar diferentes espaços e realidades despertou em mim o desejo de aproximar as práticas teatrais dos lugares por onde passava. No entanto, tornou-se cada vez mais evidente que existem obstáculos que afastam muitas pessoas do teatro. Essa percepção, somada à minha vivência familiar, que sempre esteve envolvida com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Irecê - BA, e aos relatos sobre os estigmas e preconceitos enfrentados por pessoas com deficiência e/ou neurodivergentes, deu origem à pergunta central deste trabalho: quais estratégias pedagógicas e artísticas seriam eficazes para eliminar as barreiras que distanciam as pessoas com deficiência e/ou neurodivergentes das práticas teatrais?

Ao ingressar no curso de Licenciatura em Teatro na Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2021, esperava encontrar respostas ou, ao menos, outros questionamentos que me fizessem refletir sobre a temática deste trabalho. No entanto, percebi que a matriz curricular pouco aborda questões de acessibilidade e inclusão no ensino. Diante disso, optei por buscar opções em outro curso. Na Faculdade de Educação, cursei o componente Introdução à Educação Especial, cujo conteúdo programático aborda de forma breve cada identificação do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)¹, destacando pontos que podem ser adaptados nas aulas de

¹ Considera-se público-alvo da Educação Especial pessoas com deficiência física, visual, auditiva, intelectual e/ou múltipla, pessoas com Transtorno do Espectro Autista e pessoas com Altas Habilidades/Superdotação.

acordo com as principais características de cada grupo.

Embora o componente seja de extrema importância e tenha sido conduzido de maneira proveitosa, é importante destacar que há grandes diferenças entre as adaptações feitas no ensino regular para as disciplinas teóricas e as adaptações necessárias nas aulas práticas de teatro. Assim, a ausência dessa temática de forma mais abrangente no currículo de Licenciatura em Teatro é prejudicial para os professores em formação, tendo em vista que ao negligenciar este tema, ignoram-se diversas realidades e possibilidades de atuação artística e pedagógica, para além dos modelos neurotípicos e corpos normativos.

O Laboratório de Práticas Pedagógicas IV, único componente da matriz curricular de Licenciatura em Teatro da UFBA com ênfase na abordagem de temas relacionados à diversidade e à educação inclusiva, ministrado pelo professor Dr. Rodrigo Severo² no segundo semestre de 2024, comprova a importância da discussão do tema dentro da universidade. A educação inclusiva abrange uma ampla gama de questões — raciais, sociais, de gênero, relacionadas às pessoas com deficiência, entre outras — sendo inviável abordar todas essas pautas de forma aprofundada em apenas um período letivo, fazendo-se necessário, muitas vezes, um recorte da pauta.

Assim, no início do semestre letivo, a turma manifestou o interesse em direcionar o conteúdo programático para os estudos voltados à um ensino de teatro para e com pessoas com deficiência, tendo em vista que até então havia sido pouco explorada em outros componentes curriculares. A partir desse direcionamento, realizado pelo professor Dr. Rodrigo Severo, o trabalho teórico-prático, aliado à atividade extensionista realizada na APAE de Salvador, em caráter de oficina, possibilitou à turma transitar do lugar do “não-saber” a respeito da temática para uma posição de reflexão e investigação acerca de abordagens metodológicas acessíveis e inclusivas.

Dei continuidade a busca por práticas pedagógicas anticapacitistas através do componente curricular Estágio Supervisionado III, com orientação da professora Dra. Célida Mendonça³. A proposta do componente é proporcionar ao discente a práxis pedagógica de teatro em espaços diversos, formais ou não formais, através da elaboração e aplicação do plano de estágio, dos planos de aula e da socialização do resultado cênico deste processo. Optei por

² Professor Adjunto do Departamento de Fundamento do Teatro do curso de Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Possui doutorado e mestrado em Artes Cênicas pela ECA/USP, além de ser graduado em Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

³ Professora Adjunta da Escola de Teatro e do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia. Possui pós-doutorado no Centro de História da Arte e Investigação Artística (CHAIA) da Universidade de Évora - Portugal, doutorado em Artes Cênicas pela UFBA e mestrado em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004).

realizar a prática na Associação de Pais, Amigos e Pessoas com Deficiência, de Funcionários do Banco do Brasil e da Comunidade da Bahia (APABB BA). A instituição sem fins lucrativos é voltada para a qualidade de vida das pessoas com deficiência e o apoio às suas famílias, atuando na área de serviço social e no desenvolvimento de programas de lazer e esporte por meio dos projetos *Ligados Pela Arte, Superação e Inclusão Digital e Movimento*.

Alinhado ao projeto da instituição, o plano de estágio teve como público-alvo pessoas neurodivergentes, com o objetivo de explorar formas de expressividade e valorizar seu protagonismo por meio das práticas teatrais. A metodologia adotada para a realização da oficina — composta por dezesseis encontros e que culminou em uma mostra cênica — foi fundamentada em jogos dramáticos, jogos teatrais e no uso das materialidades como estímulo cênico.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo apresentar investigações pedagógicas desenvolvidas a partir de uma abordagem teórico-prática, a partir da pesquisa qualitativa, com foco em um ensino de teatro acessível a pessoas neurodivergentes. Inicialmente, será feita uma contextualização das lutas políticas das pessoas com deficiência, bem como a apresentação do conceito de neurodivergência, fundamentado nos estudos de Débora Diniz (2007), Tiago Abreu (2022) e nas reflexões sobre capacitismo de Anahí de Mello (2016) e Victor Di Marco (2020). Na sequência, serão expostos os princípios para um ensino de teatro acessível, com base nas pesquisas de Rosa Adelina Oliveira (2023) e Patrícia Ragazzon (2022), articulados à apresentação e reflexões sobre a atividade de extensão realizada na APAE, em Salvador – BA, por meio do Laboratório de Práticas Pedagógicas IV.

Com base na experiência prática do Estágio Supervisionado III, realizada na APABB BA, apresento os fundamentos do jogo dramático e do jogo teatral segundo Maria Lúcia Pupo (2010), bem como suas relações com o jogador, conforme o teatrólogo Jean-Pierre Ryngaert (2009). Também serão consideradas as investigações sobre materialidades desenvolvidas pela pesquisadora Célida Mendonça (2010). Por fim, analisa-se os principais desafios enfrentados e os desdobramentos pedagógicos resultantes da prática desenvolvida.

É importante destacar que este artigo não tem como propósito sistematizar uma prática de ensino como modelo fixo para o trabalho com pessoas neurodivergentes. O intuito é, antes, refletir sobre a urgência em repensarmos as nossas práticas atualmente com muitas bases capacitistas e sobre as potencialidades do encontro com pessoas com deficiência e/ou neurodivergentes para nossa formação enquanto artistas, docentes e cidadãos.

CONTEXTUALIZAÇÃO: DEFICIÊNCIA E NEURODIVERGÊNCIA

Até meados do século XX, o conceito de pessoa com deficiência estava fundamentado exclusivamente no modelo médico, que compreendia a deficiência como um impedimento físico, sensorial, intelectual ou mental inerente ao indivíduo, devendo este ser objeto de cuidados biomédicos, no qual ignora-se a individualidade de cada pessoa e coloca a deficiência como algo a ser corrigido ou tratado. Somente a partir da década de 1960 esse paradigma começou a ser questionado, especialmente com a fundação da primeira organização política composta e liderada por pessoas com deficiência: a *Union of the Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS).

A UPIAS, formada por sociólogos como Paul Hunt, Michael Oliver, Paul Abberley e Vic Finkelstein, tinha como principais objetivos:

1. Diferenciar natureza de sociedade pelo argumento de que a opressão não era resultado da lesão, mas de ordenamentos sociais excludentes [...]
2. Assumir a deficiência como uma questão sociológica, retirando-a do controle discursivo dos saberes biomédicos (DINIZ, 2007, p. 9).

Assim, os sociólogos propõem o modelo social da deficiência, o qual reconhece que são as barreiras sociais, culturais e arquitetônicas que produzem a exclusão das pessoas com deficiência, de forma que “as alternativas para romper com o ciclo de segregação e opressão não deveriam ser buscadas nos recursos biomédicos, mas especialmente na ação política capaz de denunciar a ideologia que oprimia os deficientes” (DINIZ, 2007, p. 8).

Apesar dos avanços que a primeira geração do modelo social - como ficou conhecido a moção do UPIAS - provocou, observa-se que há um recorte de classe, gênero e tipo de deficiência dentro da sua proposta. O grupo era composto majoritariamente por homens com deficiência física e membros da elite, de forma que os seus ideais partiam do pressuposto de que ao retirar as barreiras sociais, eles poderiam vivenciar a independência e adentrar no mercado de trabalho.

A segunda geração do modelo social, composta por teóricas feministas com e sem deficiência, passou a questionar essas premissas e evidenciar seus paradoxos, reconhecendo que mesmo com a ausência das barreiras sociais a independência não seria absoluta para todas as pessoas. Essa nova abordagem critica a negligência do modelo original em relação a condições que demandam cuidados permanentes, à dor crônica, às deficiências não aparentes e ao papel das pessoas que cuidam.

Tiago Abreu, em sua obra *O Que é Neurodiversidade?* (2022), destaca que o modelo social da deficiência não foi originalmente concebido como uma explicação universal para todas as deficiências e contextos, tampouco como uma simples substituição do modelo médico, centrado no indivíduo. Sua adoção leva a diferentes interpretações e adaptações, conforme a natureza da deficiência e os contextos socioculturais em que se insere. Além disso, é necessário levar em consideração que tanto o modelo médico, quanto o modelo social se transformaram ao longo do tempo.

Paralelo ao movimento das pessoas com deficiências, o ativismo do autismo se insere no campo científico e no debate por políticas públicas, em busca pela garantia dos seus direitos. A partir desse movimento, emerge o conceito de neurodiversidade, que propõe uma nova perspectiva sobre as diferenças neurológicas, análoga à ideia de biodiversidade, “referente à infinita pluralidade neurocognitiva de todas as populações e sua subsequente importância para toda a humanidade” (ABREU, 2022, p. 16). Esse conceito é atribuído ora ao jornalista Harvey Blume, ora à socióloga Judy Singer, sendo esta última geralmente reconhecida como a criadora do termo no contexto acadêmico.

De acordo com Tiago Abreu (2022), apesar do termo surgir no movimento de direito dos autistas, a sua noção se estende para um movimento maior, contemplando o Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH), a dislexia, a discalculia, a Síndrome de Tourette, a deficiência intelectual, entre outros. É válido ressaltar que ao tratar-se do indivíduo com alguma diferença neurológica, opta-se pelo termo neurodivergente, criado pela ativista Kassiane Asasumo nos anos 2000, pois a neurodiversidade refere-se ao coletivo e não a uma característica específica.

A neurodiversidade é, antes de tudo, um termo político que visa

- modificar a corrente percepção estigmatizante a respeito das neurominorias;
- destacar elementos positivos da neurodivergência em substituição a uma percepção baseada unicamente em déficits;
- lutar para que pessoas neurodivergentes marginalizadas tenham “papéis valiosos” na sociedade;
- demonstrar que a inclusão social das neurominorias beneficia toda a sociedade (ABREU, 2022, p. 19-20).

A percepção estigmatizante em relação às pessoas com deficiência e/ou neurodivergentes é resultado de um processo histórico e social marcado pela exclusão sistemática desses sujeitos de espaços culturais, educacionais e institucionais. Essa exclusão foi alimentada por um paradigma de normalidade que define o que é considerado ‘funcionamento típico’ e, consequentemente, marginaliza tudo aquilo que foge a esse padrão. Ao longo do tempo, esse modelo normativo consolidou violências e práticas que naturalizam a segregação.

Segundo o pesquisador Tomaz Tadeu da Silva, “a normalização é um dos processos mais sutis no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger, arbitrariamente, uma identidade específica como parâmetro, em relação ao qual as outras só podem ser avaliadas de forma negativa” (2014, p. 83). A naturalização do comportamento e do pensamento neurotípico estabelece um padrão que posiciona a neurodivergência como algo negativo, sustentado por uma lógica de déficit ou pelo modelo médico, no qual o indivíduo é reduzido a um diagnóstico.

Essa perspectiva reflete uma visão capacitista, ou seja, um preconceito estrutural e uma forma de discriminação social contra pessoas com deficiência e/ou neurodivergentes. Conforme Anahí Guedes de Mello (2016), antropóloga, pesquisadora e responsável pela tradução do termo *capacitismo* para o Brasil:

No caso do *capacitismo*, ele alude a uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e ser desejada, de ter relações sexuais etc.), aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais, como o sexism, o racismo e a homofobia (MELLO, 2016, p. 3272).

Os movimentos políticos e de ativismo em prol da garantia dos direitos das pessoas com deficiência e/ou neurodivergentes visam, assim, alterar este cenário por meio da valorização da diversidade. Dentre os avanços políticos no Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão, LBI, foi sancionada em 2015, com o objetivo de “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, Art. I).

Dentre os direitos garantidos pela Lei nº 13.346/15, destaca-se aqui o direito à educação e o direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer, identificados no capítulo VI e IX, respectivamente. Conforme o que está previsto na LBI (2015), a acessibilidade deve ser assegurada nos espaços culturais, educacionais e institucionais para a igualdade de oportunidade entre as pessoas. Todavia, esses espaços, acima expostos, persistem em excluir pessoas com deficiência e/ou neurodivergentes através das barreiras arquitetônica, comunicacional, metodológica e principalmente, atitudinal⁴.

Ao refletir sobre as dimensões de acessibilidade e, especialmente, sobre a sua ausência em diversos espaços, é evidente o processo de exclusão social estruturado no cotidiano. Ao

⁴ Para saber mais sobre o tema, consulte: SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

pensar no contexto da área teatral, observa-se, por exemplo na cidade de Salvador - BA, que muitos teatros além de estarem concentrados no centro da cidade, dificultando o acesso da população que vive em zonas periféricas, possuem estruturas de difícil transitabilidade com o chão íngreme, com a ausência de elevadores, de rampas e de piso tátil. Além disso, dentre os espetáculos que circulam na capital baiana, são poucos os que oferecem recursos como a tradução em libras, audiodescrição, visita tátil no espaço e espaços para regulação sensorial.

O autor da obra *O que é capacitismo?*, Victor Di Marco (2020) relembra que o hábito das famílias de trancafiar pessoas com deficiência em casa, impossibilitando-as do convívio social, era muito recorrente. Atualmente, ele pontua, “se a família não prende a pessoa em casa, a falta de acessibilidade nas ruas prende” (2020, p. 35). Portanto, os recursos de acessibilidade são fundamentais para uma mudança de cenário da exclusão social, todavia, é necessário lembrar que estes por si só não garantem a inclusão, pois para além disso é preciso refletir sobre o capacitismo presente nas abordagens comunicacionais, atitudinais e metodológicas, para então investir numa mudança de perspectiva e em práticas anticapacitistas.

PRINCÍPIOS DE ACESSIBILIDADE NO ENSINO DE TEATRO E CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA NO LABORATÓRIO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS IV

Diante das reverberações e dos estudos sobre a neurodiversidade, a questão que pulsa, enquanto discente de Licenciatura em Teatro, é: quais estratégias pedagógicas e artísticas seriam eficazes para eliminar as barreiras que distanciam as pessoas com deficiência e/ou neurodivergentes das práticas teatrais?

É comum observar comentários de professores de diferentes áreas e níveis de ensino alegando não saber lidar com estudantes neurodivergentes. Em parte, isso se deve à falta de formação contínua e adequada a respeito do tema, em outra, trata-se da presunção de que o estudante é incapaz de aprender ou realizar determinada atividade, ou seja, do pensamento capacitista.

Em relação a falta de formação, trago como exemplo o curso de Licenciatura em Teatro da UFBA, que é dividido em três etapas: a propedéutica, a consolidação e a profissionalização. Entre componentes teóricos, práticos e estágios obrigatórios, apenas dois tratam especificamente de acessibilidade e inclusão e pouco se observa a transversalidade do tema a ser abordado dentro do conteúdo programático de outros componentes. O primeiro, codificado até então por LETE48 - Libras I, é garantido pelo Artº 3 do decreto Nº 5.626/05:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005).

Dessa forma, o conteúdo programático do componente tem como intuito introduzir a Língua de Sinais Brasileira aos discentes e abordar brevemente sobre as características socioculturais da comunidade surda e os aspectos educacionais na formação dos surdos. O segundo componente, codificado até então por TEAB28 - Laboratório de Práticas Pedagógicas IV, tem como ênfase temas relacionados à diversidade e educação inclusiva.

O componente Laboratório é composto por estudos teóricos e práticos que partem da transversalidade da educação inclusiva, compreendendo que esta abarca diversas lutas políticas para além das pessoas com deficiência. Ministrado pelo prof. Dr. Rodrigo Severo no segundo semestre de 2024, os aprendizados em sala foram fundamentais para o prosseguimento desta pesquisa e para a reflexão de possíveis caminhos para um ensino de teatro acessível, evidenciando, que a abordagem acadêmica sobre o tema é essencial para a formação docente.

Além do estudo teórico-prático, o componente curricular TEAB28 inclui também uma atividade de extensão, que foi realizada na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Salvador – BA, na forma de oficinas. A APAE é “uma instituição filantrópica, sem fins lucrativos, que tem a finalidade de prestar assistência integral às pessoas com deficiência intelectual” (APAE, 2021), configurando-se, portanto, como uma instituição de atendimento especializado.

Conforme definição da *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), a deficiência intelectual consiste em limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, abrangendo um conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas adquiridas e aplicadas no cotidiano (s.d.).

A equipe de trabalho da APAE é composta por educadores sociais, assistentes sociais, psicopedagogas, educadores das áreas artísticas, entre outros; estes oferecem atividades no decorrer de todo o ano. O instituto foi o local escolhido para a realização da atividade de extensão do componente TEAB28 - Laboratório de Práticas Pedagógicas IV a fim de estabelecer um vínculo entre a comunidade e o curso de Licenciatura em Teatro da UFBA. A iniciativa proporcionou trocas entre os profissionais da área, as pessoas com deficiência intelectual, seus familiares e/ou cuidadores, e os discentes, possibilitando assim a reflexão sobre estratégias pedagógicas para a condução das oficinas.

As oficinas foram ministradas em duplas ou trios, semanalmente no final do mês de janeiro de 2025. Além dos assistidos da APAE, as mães ali presentes também participaram das atividades, assim, contamos com cerca de 20 participantes por oficina, neurodivergentes e neurotípicos. O primeiro encontro foi desafiante por ainda estarmos inseguras com o nosso planejamento e abordagem, todavia, o encontro seguinte fluiu bem, pois minha dupla, Brisa Morena⁵, e eu optamos por trabalhar com aquilo que os participantes demonstraram principal interesse, como a música e elementos palpáveis como tecidos e bolas.

Assim, o uso das materialidades como estímulo para a realização dos jogos e para a criação cênica, tornou-se o alicerce da aula. Além disso, a compreensão do fazer teatral na própria dinâmica do jogo orientou o resultado cênico apresentado para os outros grupos. A cena apresentada começou com a brincadeira popular “tá pronto, seu lobo?” e foi finalizada com o manuseio dos balangandãs, brinquedo construído pelos participantes na última aula, ao som da música *We Are the World Carnaval* da Banda Eva (2007).

Observa-se que a investigação pedagógica não está isenta do erro e que a escuta e observação daquilo que é atrativo para os participantes, é fundamental para recalcular as rotas. Rosa Adelina Oliveira (2023) em sua investigação sobre a construção da dimensão de uma atuação mediadora em espetáculos infantojuvenis inclusivos para infâncias atípicas, pontua que “o erro é contribuição valiosa ao processo de uma atuação mediadora, desde que olhado em uma perspectiva que nos possibilite a assunção de novos caminhos e conhecimentos” (p. 141).

As proposições de Rosa Adelina Oliveira para uma atuação mediadora para autistas nos espetáculos teatrais, contribuem também para uma perspectiva pedagógica. A pesquisadora considera que “uma atuação mediadora deve conter ao menos quatro pilares: 1) abertura para banhar-se no campo imprevisto da alteridade; 2) habilidades improvisacionais; 3) conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA); 4) base anticapacitista” (2023, p. 135).

Ao traduzir isso para a perspectiva do ensino de teatro, o professor enquanto indutor e mediador do jogo e das experimentações realizadas em aula também pode considerar estes quatro pontos como base. Segundo Jean-Pierre Ryngaert:

Os indutores do jogo não se encontram nem totalmente no interior dos indivíduos, nem totalmente no exterior. Uma parte da nossa reflexão recai sobre as zonas intermediárias entre o dentro e o fora, sobre a manifestação de subjetividades que vão ao encontro de imagens do mundo, por ocasião do processo de criação (2009, p. 42).

⁵ Bacharel em Artes Cênicas pela UFBA e discente do curso de Licenciatura em Teatro na UFBA.

Torna-se, portanto, imprescindível escutar com sensibilidade os participantes e suas manifestações de subjetividade, o que implica adentrar no campo da alteridade. Ao ingressar nesse território e exercitar um olhar atento e respeitoso em relação ao outro, reconhecendo seu processo singular de criação, bem como as limitações que eventualmente se manifestam (como em qualquer indivíduo), as habilidades de improvisação tornam-se fundamentais, uma vez que estar receptivo às proposições do outro frequentemente demanda o afastamento de estruturas previamente definidas, bem como a flexibilização do planejamento inicial.

O fazer teatral de pessoas neurodivergentes “[...] pode contribuir para o encontro e o confronto entre mundos, entre centros axiológicos, entre formas de aprender e compreender o outro, levando em conta, sobretudo, a possibilidade de perturbar a normalidade como paradigma social” (ALVES, 2019, p. 164). Para que tal contribuição se concretize, é fundamental garantir o acesso às práticas teatrais de forma que todos os corpos sejam respeitados, ouvidos e valorizados. Nesse sentido, torna-se imprescindível o aprofundamento do conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), a deficiência intelectual e outras formas de neurodivergência, a fim de promover uma abordagem inclusiva, crítica e sensível às especificidades de cada sujeito.

Conforme a *American Psychiatric Association* (2014), o TEA é caracterizado pela presença de déficits persistentes na comunicação e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Já o TDAH é caracterizado pela dificuldade em concentração, inquietude e impulsividade, enquanto a deficiência intelectual apresenta um conjunto de condições que comprometem a função intelectual e adaptativa. As características são apresentadas de diferentes formas em cada indivíduo e possuem diferentes níveis de suporte, ou seja, diferentes intensidades de apoio que estes necessitam. Sob esse aspecto, é inviável desenvolver uma única abordagem pedagógica, tomando-a como regra, que inclua todas as pessoas neurodivergentes.

Todavia, através do conhecimento sobre as neurodivergências é possível a elaboração de estratégias pedagógicas mais eficazes, permitindo investigar o que é mais adequado para cada momento, para cada indivíduo e para cada turma. Além disso, tal conhecimento contribui para a identificação prévia de elementos potencialmente desencadeadores de desregulação sensorial ou outros tipos de desconforto, possibilitando, assim, a substituição destes elementos a fim de promover um ambiente de ensino mais seguro e previsível.

Os balões, por exemplo, são comumente utilizados em aulas de teatro com o intuito de integrar o grupo, de trabalhar a atenção e estimular novos movimentos corporais através da

interação com a materialidade. No roteiro inicial da oficina desenvolvida na APAE, estruturada em parceria com Brisa Morena, planejamos propor alguns destes exercícios. No entanto, antes do início das atividades, foi realizada uma escuta ativa com os participantes presentes, visando verificar o nível de conforto com a utilização do material. Embora a maioria tenha se mostrado favorável ao uso dos balões, uma das cuidadoras relatou que o seu filho, também presente na oficina, já havia apresentado episódios de desregulação relacionados a esse objeto. Diante desse relato, optou-se por substituir os balões por bolas de malabares, assegurando o bem-estar e a participação segura de todos os envolvidos.

No caso em questão, foi possível obter um retorno por meio do diálogo, entretanto, é importante considerar que alguns participantes poderiam manifestar receio em relação ao objeto e não se sentirem confortáveis para expressar tal desconforto de forma espontânea. Como dito anteriormente, não é possível estabelecer apenas uma abordagem como regra, mas é preciso estar atento à recepção dos participantes a cada atividade proposta. Assim como pontua Patrícia Ragazzon (2022, p. 49) em *Corpar, Vibrar e Instalar: Anotações de uma pesquisa-criação sobre neurodiversidade*, “exige paciência da professora/o que irá aos poucos percebendo o fluxo de cada grupo, ativando outras linguagens não-verbais e em relação com a turma. A fala não é o único modo de comunicar, este é um modo neurotípico de associar a verbalização à compreensão”.

No mesmo artigo a autora supracitada apresenta proposições práticas para pensar a acessibilidade nas aulas de teatro, como “[...] descrever a prática para a turma sem o uso de metáforas, olhar para a aluna/e/o, porém sem fixar o contato visual, pois, para muitas pessoas é uma situação difícil e pode ser considerada e percebida por alguns como invasiva” (RAGAZZON, 2022, p. 48), estar atento ao toque e ao excesso de estímulos sensoriais, pois podem causar desconforto em muitos estudantes, são outras sugestões apresentadas.

Além das proposições práticas, os estudos de Patrícia Ragazzon (2022) também contemplam proposições programáticas e perceptuais. As primeiras dizem respeito à variedade de composições performativas que podem emergir a partir de diferentes formas de locomoção, brincadeiras e estímulos sensoriais. Já as proposições perceptuais referem-se à percepção do professor como artista, mantendo-se em estado de criação dentro da sala de aula, junto com os participantes. A partir de sua intuição e de uma política de afetos, o educador pode tecer um ambiente seguro e acolhedor para toda a turma (RAGAZZON, 2020, p. 49). Aspectos estes que também favorecem a abertura ao campo da alteridade.

Adentrar esse campo e aprofundar os conhecimentos sobre neurodivergências converge com o quarto ponto destacado pela pesquisadora Rosa Adelina Oliveira (2023): a base anticapacitista. Mas para isso:

[...] é preciso admitir que continuamos a engatinhar neste caminho e a carecer de práticas de diálogos para estabelecer convivência e interação social com corpos neurodivergentes, uma vez que pessoas neurotípicas (de modo geral) ainda precisam lidar com o capacitismo que as engendra (OLIVEIRA, 2023, p. 113).

Portanto, para constituir uma base anticapacitista faz-se necessário, enquanto pessoas neurotípicas, assumir o capacitismo presente em nossa estrutura social que reflete diretamente nas ações cotidianas e nas práticas artísticas e pedagógicas. Reconhecer a subjetividade de cada indivíduo e valorizar as contribuições de outras formas de se relacionar com o mundo, para além dos formatos neurotípicos, através da escuta e da apreciação do fazer artístico das pessoas com deficiência e/ou neurodivergentes é fundamental para consolidar essa base anticapacitista.

JOGO E MATERIALIDADES NA CONSTRUÇÃO DE EXPERIÊNCIAS CÊNICAS COM PESSOAS NEURODIVERGENTES

A busca por um ensino de teatro anticapacitista mostra-se amplo, com uma diversidade de caminhos a serem percorridos, experienciados e transformados. O caminho aqui traçado teve como base, além dos estudos teóricos, a investigação prática por meio do componente curricular TEAB35 - Estágio Supervisionado III, sob a orientação da professora Dra. Célida Mendonça. Esse estágio visa o aprofundamento da prática docente, podendo ser realizado em ambientes formais ou não formais de ensino.

Para a realização deste estágio, foi escolhida a APABB-BA, localizada no bairro Barris, na cidade de Salvador - BA. A escolha dessa instituição especializada se deu pela oportunidade de acompanhar previamente as aulas de dança-teatro ministradas pela professora Patrícia Ragazzon, o que possibilitou um olhar inicial sobre a proposta pedagógica antes de iniciar a oficina como ministrante. A oficina conduzida por Patrícia Ragazzon teve início no final do ano de 2024 e encontrava-se em fase de finalização, pude acompanhar quatro encontros. Nos dois últimos, iniciamos um processo de transição: informamos aos participantes sobre a saída da professora e a abertura de uma nova oficina de teatro.

O período de observação, apesar de não fazer parte do conteúdo programático do componente TEAB35, foi uma experiência fundamental para consolidar a base metodológica escolhida para a prática docente no estágio, com a investigação de jogos e as materialidades na

construção de experiências cênicas com pessoas neurodivergentes. A professora Patrícia Ragazzon transforma o ambiente da sala de aula em um espaço lúdico, utilizando diversas materialidades (tecidos, bola de pilates, novelos de lã, cordas, entre outros) para a sensibilização corporal, a exploração improvisacional e o deslocamento pelo espaço dos participantes. Além disso, ela explora a construção cênica a partir de diferentes abordagens, como a dança com o objeto, o teatro de sombras e com elementos da palhaçaria.

Embora a turma tenha passado por alterações na transição de uma oficina para a outra, com a saída de alguns participantes e a entrada de outros, o contato prévio com os alunos possibilitou a análise de ideias a serem trabalhadas ao longo do projeto. Assim, o estágio teve início oficialmente na segunda semana de abril de 2025 e a sua finalização na segunda semana de junho de 2025, contando com encontros de 2h às terças e quintas-feiras do período.

A turma era composta por cerca de 15 participantes adultos com diferentes neurodivergências — como Transtorno do Espectro Autista, Trissomia 21⁶, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, entre outras que não foram identificadas. A frequência dos participantes na oficina era variável, principalmente por fatores externos, como dias de chuva intensa, questões de saúde e problemas familiares. Desse modo, havia dias com apenas cinco pessoas presentes e outros com a sala cheia.

A heterogeneidade era a principal característica do grupo, formado por pessoas introvertidas, e extrovertidas, algumas com contato prévio com o teatro e outras não. As diferenças de personalidade provocavam distintos níveis de interação com as propostas: alguns se envolviam mais, outros menos. Um dos desafios da oficina, portanto, foi encontrar um equilíbrio que contemplasse toda a turma. Os mais extrovertidos tendiam a chamar e incentivar os mais introvertidos; contudo, era necessário estar atento para que houvesse respeito ao tempo do outro e aos seus limites momentâneos.

A APABB funciona no 4º andar do prédio do Banco do Brasil, contando com apenas duas salas para as atividades corporais. Em razão do choque de horário com as outras atividades do espaço, foi necessário transitar entre as salas dos andares 4º, 11º e 12º, a depender da disponibilidade. Assim, em alguns dias, as aulas ocorriam em salas amplas e vazias; em outros, em salas apertadas, com muitas cadeiras e computadores. Embora a ausência de uma sala fixa não tenha sido um impedimento para a realização da oficina, dificultou o processo de identificação e ambientalização da sala como um espaço para fazer teatro.

⁶ Comumente conhecida como Síndrome de Down, a Trissomia 21 é uma condição genética causada pela presença de três cópias do cromossomo 21, em vez de duas. Caracteriza-se por atraso no desenvolvimento, traços faciais característicos e, frequentemente, deficiência intelectual leve a moderada (MANUAL MSD, 2023).

O plano de estágio para a realização da prática foi organizado em três etapas: sensibilização e integração, construção de células cênicas e retomada e avaliação dos experimentos. A primeira etapa de sensibilização e integração esteve voltada para o trabalho em grupo, a introdução das materialidades nas dinâmicas, o estabelecimento de códigos (como os momentos de início e término das aulas), o reconhecimento do espaço cênico e a análise das características da turma, seus principais interesses, facilidades e dificuldades, com o objetivo de abordá-los na segunda etapa.

Para a segunda etapa, que tinha como objetivo a construção de células cênicas, foram inicialmente pensadas propostas voltadas à construção de narrativas por meio do fazer teatral. Contudo, com o amadurecimento da ideia e o início da prática, esse pensamento foi reconfigurado, pois compreendeu-se que nem sempre as cenas produzidas possuíam um foco narrativo ou mesmo um enredo linear definido. Assim, foram desenvolvidas propostas para trabalhar elementos da linguagem dramática por meio de jogos dramáticos, jogos teatrais e da continuidade do trabalho com as materialidades, observando o desenvolvimento das células cênicas, da expressividade e das relações interpessoais dos participantes.

Por fim, na última etapa, a de retomada e avaliação dos experimentos, foram elaboradas propostas para avaliar as fases anteriores e retomar as principais atividades, considerando a fruição, a criação e a poética dos participantes. Trabalhou-se a memória por meio da repetição e do estímulo à reflexão sobre o processo. Também nesta etapa ocorreu a socialização do resultado cênico no Festival de Mostra de Estágio III, no Teatro Martim Gonçalves, na Escola de Teatro da UFBA.

O resultado cênico, intitulado por *Objetos Mágicos: um processo de experimentação*, foi a culminância do que foi desenvolvido ao longo dos encontros. O título surgiu a partir da sugestão de uma das integrantes, ela argumentou que os objetos são transformados na cena, logo, são objetos mágicos. A cena iniciou-se com todos os participantes carregando e balançando um longo tecido azul, enquanto cantavam a cantiga popular *Coqueiro Balançou*. A cantiga marcou não apenas o início da cena, mas também o de todas as aulas ao longo do processo.

A repetição da cantiga em todos os encontros teve como objetivo recorrer à previsibilidade, tornando possível que os participantes soubessem qual seria o primeiro exercício. Após algumas aulas, ao começar a cantar “Ô, minha gente, no balanço do mar, coqueiro balançou, coqueiro balançar”, os integrantes já compreendiam que era o momento de iniciar as atividades e se reuniam em roda para darmos continuidade à cantiga. A partir dela,

também era realizado o alongamento, com variações nas instruções, como, por exemplo: “As mãos lá em cima, no balanço do mar, coqueiro balançou, coqueiro balançar”.

Foi possível observar essa compreensão de que a cantiga marca o início da aula, quando os próprios participantes passaram a puxar a cantiga, muitas vezes trocando a letra por “balança coqueiro, balança coqueiro” ou acrescentando uma rima no final, como o participante L. que sempre finalizava com um “vá trabalhar”.

Figura 1: Momento inicial da cena Objetos Mágicos: Um Processo de Experimentação.



Fonte: Cristiane Barreto, 2025.

A fase seguinte da cena apresentada na Mostra foi o jogo em duplas ou trios com o elemento que lhes foi dado no momento. Havia tecidos, guarda-chuvas, bolas e novelos de lã. Essa experimentação também foi realizada em sala de aula e, a cada vez, surgiam novas interações e imagens, que muitas vezes extrapolavam o formato de dupla, transformando-se espontaneamente em grupos maiores. No dia da apresentação, o tempo limitado restringiu o processo de experimentação, considerando que algumas improvisações emergem a partir do contato prolongado com o elemento e do jogo entre os participantes.

A fase final da cena também teve como proposta a interação com as materialidades, desta vez de forma individual. O grande tecido azul foi ajustado num formato de círculo para ser o espaço cênico e as materialidades foram dispostas ao redor deste tecido. Assim, os participantes, individualmente e sem ordem definida, adentravam esse espaço e escolhiam um ou mais elementos para realizar a improvisação. Consoante Jean-Pierre Ryngaert:

A improvisação é uma ferramenta que permite multiplicar as relações entre o interior e o exterior e que leva o sujeito a se confrontar com um objeto variando os ângulos da abordagem. No mesmo movimento, os sujeitos

estabelecem relação entre si pela mediação do objeto e pela sua colocação em jogo (2009, p. 92).

Assim, as improvisações a partir do jogo com as materialidades, com o espaço e com o outro foi um dos pilares para o desenvolvimento da oficina.

Jogo

A definição do que é jogo, bem como de suas características, envolve longas discussões e distintas abordagens teóricas. Ainda assim, há um consenso de que o jogo constitui um elemento fundamental da cultura. Conforme o historiador holandês Johan Huizinga (2014), o jogo está presente desde a origem da civilização e se perpetua como uma qualidade de ação bem determinada, marcando e acompanhando a cultura.

Ao abordar a relação do jogo com o teatro, Jean-Pierre Ryngaert (2009, p. 22) destaca que a importância do jogo na atuação teatral não se restringe apenas aos atores profissionais, mas também às demais pessoas que experienciam o teatro. Isso porque o jogo funciona como um motor propulsor da cena, sendo necessário delimitar essa relação para, a partir dela, desenvolver os aspectos relevantes a cada objetivo. Ainda sobre o tema, o autor pontua que “[...] na reflexão sobre o jogo é encontrado constantemente imagens do teatro, mas sem o foco nos componentes da linguagem dramática e sim nos jogadores” (RYNGAERT, 2009, p. 32).

O foco, portanto, está em possibilitar aos jogadores uma experiência sensível e cênica que parte da sua relação individual com o mundo. Baseado nessa perspectiva, o primeiro aspecto considerado na avaliação da sequência de aulas da oficina na APABB foi compreender de que forma os participantes se relacionam com o mundo ao seu redor. Tratando-se de um grupo heterogêneo, composto por pessoas neurodivergentes de diferentes idades e contextos sociais, esse processo ocorreu de maneira gradual, com novas percepções surgindo a cada encontro. Para induzir o jogo, foi necessário buscar variados pontos de partida, respeitando as especificidades e experiências singulares de cada participante.

Um dos pontos de partida experienciados foi o das brincadeiras populares. Conforme descrito na obra *Léxico de Pedagogia do Teatro* organizado por Ingrid Koudela e João Simões de Almeida Júnior, “a brincadeira é o próprio lúdico em ação” (KOUDELA; ALMEIDA, 2015, p. 23), caracterizada pela repetição e pela criação por intermédio do elemento lúdico. Muitas vezes é possível identificar nas brincadeiras as características do jogo defendidas por Johan Huizinga (2014), tais como a participação voluntária, a evasão da vida real, a delimitação do

tempo e espaço, a presença de regras, a formação de grupos, o fim em si mesmo e a presença dos aspectos de luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa.

No decorrer da brincadeira “Tá pronto, seu Lobo?”, por exemplo, foi possível observar manifestações efetivas desses princípios do jogo apontados por Johan Huizinga (2014). Nessa atividade, os jogadores formam uma grande ciranda e cantam: “Vamos passear na floresta enquanto seu lobo não vem. Tá pronto, seu lobo?”, enquanto um dos participantes permanece fora da roda, respondendo se está ou não pronto, e descrevendo o que está fazendo naquele momento. Quando a brincadeira foi realizada em aula, todos os participantes tiveram a oportunidade de vivenciar o papel do lobo, cada um a partir de sua própria percepção e repertório simbólico refletidos nas formas de responder.

Enquanto alguns respondiam com ações do cotidiano, como “estou lavando o cabelo”, “estou passando batom” ou “estou assistindo ao jogo do São Paulo”, três participantes, cujo imaginário está marcado pela figura do lobisomem, incorporaram o personagem com uivos e gestualidades específicas. A partir dessa apropriação simbólica, os três conduziram espontaneamente uma dramatização que envolveu toda a turma, ampliando a brincadeira inicial e transformando-a em um jogo dramático.

O conceito de jogo dramático apresenta variações conforme a perspectiva teórica adotada. A pesquisadora Maria Lúcia Pupo (2010), em seu artigo *Para Desembaraçar os Fios*, expõe as diferenças entre as duas concepções principais: a anglo-saxônica, denominada *dramatic play*, e a de origem francesa, conhecida como *jeu dramatique*. Na abordagem anglo-saxônica, o termo dramático refere-se ao faz de conta espontâneo da criança e a uma modalidade de atuação coletiva, na qual todos são atuantes, sem distinção entre atores e plateia. Essa modalidade conta com um mediador para a condução durante todo o processo do jogo.

Já a perspectiva francesa passou por transformações ao longo do tempo. Originou-se, na década de 1930, como uma forma de improvisação centrada no enredo. No entanto, estudos mais recentes redirecionaram o foco para o próprio ato de jogar, valorizando o desenvolvimento da linguagem corporal, da escuta sensível e da capacidade de improvisação. Essa modalidade conta com a separação nítida entre quem joga e quem assiste, intercalando a função de jogador e plateia, segundo Maria Lúcia Pupo:

Um mesmo termo, portanto — jogo dramático — recobre diferentes visões do fenômeno teatral. Do ponto de vista dos autores que o entendem como o correspondente em língua portuguesa do *dramatic play*, o que cabe enfatizar em processos pedagógicos com jovens é a noção de dramatização, conexa ao ideário da livre-expressão. A visão cristalizada de teatro faz com que essa arte seja negada como referência para um processo pedagógico. Quando jogo dramático é empregado como o correspondente em português do termo

cunhado pelos franceses, o quadro passa a ser outro. Oriunda de uma preocupação com a renovação do teatro na primeira metade do século XX, essa modalidade de improvisação parte de um princípio claro: o fazer teatral traz em seu próprio bojo os elementos que podem contribuir para o crescimento do homem (2010, p. 227).

A autora pontua também as semelhanças entre o jogo dramático, oriundo da concepção francesa, com o jogo teatral. O jogo teatral, atribuído a americana Viola Spolin (1906-1994), diz respeito a um sistema de jogos que visam a atuação marcada pela espontaneidade e têm como principal característica os três dispositivos que contribuem para o objetivo do sistema, o foco, a instrução e a avaliação. O foco atribui a ação ao jogo, é para onde o jogador concentra a sua atenção, a instrução visa contribuir para esse processo e a avaliação é realizada após a ação, analisando se o objetivo foi alcançado (PUPO, 2010).

Os pontos de convergência, observados por Maria Lúcia Pupo (2010), estão vinculados ao desenvolvimento do jogo. O primeiro ponto, refere-se à disponibilidade para a experiência e para o trabalho coletivo, sem a exigência de outro requisito ou noção de talento. O segundo ponto está na óptica de aperfeiçoamento da comunicação teatral, tendo em vista a alternância entre a função de jogador e plateia e a avaliação posterior ao jogo. Por fim, o terceiro ponto de convergência está no grau de envolvimento dos participantes no fazer teatral como escolha do próprio jogador, sem a interferência constante do instrutor.

Apesar das diferenças perceptíveis entre as metodologias da pedagogia teatral mencionadas, ao longo das aulas tornou-se necessário, em diversos momentos, integrá-las de forma complementar. A heterogeneidade da turma favoreceu essa experimentação metodológica. Enquanto uma parte dos participantes, especialmente aqueles com Trissomia 21, envolvia-se espontaneamente nas dramatizações, conduzindo o processo a partir de seus próprios referenciais, outra parte demonstrava maior retraimento, exigindo a adoção de diferentes pontos de partida para favorecer sua participação.

A observação torna-se parte do jogo para aqueles que são mais introvertidos. Observa-se que neste caso, no qual três jogadores iniciaram a dramatização de lobos — representando os lobos com uivos, gestualidades, rosnados e simulação de briga entre lobos — não havia entre eles a percepção de que estavam sendo observados, ou seja, não havia a perspectiva de plateia. Ao passo que, na mesma situação, os outros participantes se situavam na posição de plateia, observando e interagindo em parte com os atuantes. Esse formato proporcionou aos atuantes uma imersão nos personagens, já que toda a sala constituía o cenário da cena, e aos observadores, a possibilidade de escolher entrar ou não em cena.

O jogo teatral, utilizado como ponto de partida, proporcionou um maior envolvimento dos participantes. Isso porque, ao ser apresentado o foco do jogo, “todos se tornam parceiros ao convergir para o mesmo problema a partir de diferentes pontos de vista” (SPOLIN, 2017, p. 32). Um exemplo disso é o exercício, experimentado em sala de aula, em que os participantes vão até a janela, observam o cenário e, ao retornar, compartilham com os colegas o que foi observado, sem utilizar falas. O foco está em mostrar o que foi visto. Embora todos contemplam o mesmo cenário, os pontos de vista variam: alguns destacam os ambulantes, outros, os pedestres, e outros ainda, os automóveis.

Isso corresponde também ao aspecto considerado fundamental por Ryngaert (2009), a introdução das instruções concretas que provocam a teatralidade no momento da produção do jogo. Assim como o autor afirma, “a teatralidade opera no cotidiano, ela não se limita ao palco e a seus artifícios. Trata-se aqui de uma longa educação do olhar, que se apoia tanto na observação sistemática no trabalho dos outros, quanto no meio imediato” (RYNGAERT, 2009, p. 108).

Exercitar o olhar para a teatralidade nas ações cotidianas, como no caso do exercício voltado para a observação das pessoas caminhando e trabalhando nas ruas, é um caminho para recuperar os elementos básicos e sensíveis do dia a dia e transferi-las para um fazer teatral, contribuindo também para a formação estética dos participantes. Seguindo esse mesmo princípio, foi realizado um exercício voltado à experimentação de personagens. Duas bacias de pipoca, uma com sal e outra sem, foram colocadas no centro da sala. A proposta era que cada participante se dirigisse até elas, comesse um pouco e retornasse ao seu lugar. Para a segunda etapa do jogo, a ação permanecia a mesma, mas o foco passou a ser realizá-lo de uma forma não convencional, experienciando novas formas de andar, de pegar a pipoca e de interagir com os colegas.

O elemento concreto — a pipoca —, aliado à instrução objetiva — ir até ela e comê-la —, mobilizou os participantes a realizar a ação e a experimentar novas formas de fazê-la, jogando não apenas com as gestualidades, mas também com o tempo e o ritmo. Sobre essa relação, Célida Mendonça pontua que: “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” (2010, p. 3). Na atmosfera instaurada, os participantes incentivavam uns aos outros a participar e a interagir espontaneamente com a improvisação.

As materialidades desempenham um papel fundamental na facilitação do jogo. Ao transpor o universo abstrato e puramente imagético para a interação com elementos concretos, o processo de aprendizagem passa a envolver também dimensões sensoriais, alcançando novos

aspectos e estímulos que viabilizam um desempenho criativo fluído. A facilitação, nesse contexto, é compreendida como

Um agenciamento realizado com confiança e compreensão mútua, buscando um ritmo comum para as complexas especificidades de percepção, interdependência e relacionalidade de cada indivíduo, sem julgar os gestos do outro, nem impor um padrão de aprendizagem, conhecimento ou comportamento considerado adequado (RAGAZZON, 2022, p. 46).

A diversidade nos padrões de comportamento é uma das principais características da turma, um exemplo são as formas de comunicação. Enquanto alguns alunos apresentam oralização e verbalização bem desenvolvidas, outros demonstram essas habilidades de forma mais limitada. Há ainda um grupo menor que se comunica predominantemente por meio da ecolalia⁷. O sentido da facilitação do jogo com as materialidades, por exemplo, é que as diferenças comunicacionais não interferiram na experiência desenvolvida, pois a atmosfera estabelecida abrangeu todos os participantes da oficina.

Materialidades

Os elementos visíveis, audíveis, sensíveis e palpáveis são considerados, para Célida Mendonça e Isabel Bezelga (2020), como materialidades desde que introduzidos intencionalmente como desencadeadores do jogo ou da construção cênica. Os elementos vão desde tecidos, elementos da natureza, da música até o próprio espaço enquadrado e o corpo, sendo este último apontado por Patrícia Ragazzon e Célida Mendonça como:

O corpo é um elemento concreto, palpável, o objeto de trabalho que os participantes das oficinas podem visualizar, mover, perceber, superando sua dificuldade com a abstração de uma ideia, tarefa ou situação na elaboração de uma cena. É importante salientar que a referência dada aqui à palavra corpo situa um sujeito, não um corpo inerte ou sem forma, manipulável e apenas fisiológico, como geralmente é referenciado pelo campo da saúde. No campo das artes cênicas, a corporeidade é repleta de significados abrangentes, pois é dela que parte o ato da criação. O corpo é a principal materialidade do fazer teatral (2020, p. 164).

A condução de jogos que partem do corpo exige cautela, responsabilidade e sensibilidade. É fundamental ter em mente que cada corpo carrega consigo uma trajetória única, expressa em seu modo de ser e estar no mundo. Alguns, inclusive, enfrentam limitações impostas por barreiras que ainda não perceberam serem possíveis de transpor, muitas vezes pela ausência de estímulo ou encorajamento. Essa constatação surgiu a partir da observação de

⁷ Fenômeno caracterizado pela repetição em eco da fala. Repetição de sílabas, palavras, frases ou sons já ouvidos.

gestos sutis, como o olhar que busca autorização para sentar, levantar ou iniciar uma ação durante a aula. Nesse contexto, a repetição intencional de afirmações como “você pode sentar onde quiser”, “você pode se mover como quiser” e “aqui não há certo ou errado”, mostrou-se eficaz ao favorecer a autonomia dos participantes ao longo do processo.

O diálogo do jogo evidencia o corpo, promovendo não apenas a autonomia, mas também a relação com o outro e com o espaço. Ao colocar o corpo em jogo, coloca-se também as suas formas de expressão, de movimento, o seu próprio ritmo e estes são diretamente refletidos no outro, seja num exercício de repetição, no qual um faz e o outro repete, seja nas células cênicas, na qual um age e o outro reage. Além disso, o corpo como materialidade do fazer teatral traz a cada aula uma novidade, pois carrega para além do que é apresentado nos encontros e é modificado constantemente pelas outras áreas da vida.

Um exemplo que ilustra essa relação entre o corpo, suas experiências e o contexto do jogo cênico ocorreu em uma das aulas da segunda etapa. Faltou energia elétrica no prédio e o participante I. logo demonstrou sinais de que estava passando mal. Após o levarmos para um ambiente mais iluminado, conversar com ele — que repetia informações sobre bruxas aparecerem em lugares escuros e dias chuvosos — e com o seu pai, que estava na recepção o aguardando, entendeu-se que por conta de filmes de terror, suspense e fantasia que o integrante gostava de assistir, ele desenvolveu um medo de ambientes escuros. Desde o ocorrido, I. passou a levar uma lanterna para as aulas, com receio da queda de energia repentina e a aproximar as suas improvisações do mundo de fadas e bruxas.

Com o tempo, passei também a levar uma lanterna para as aulas. Sempre que I. demonstrava medo da possibilidade de queda da energia, mostrava-a como forma de lhe transmitir segurança. Com esse recurso em mãos, aproveitamos para experimentar encenações utilizando as sombras corporais. Nesses momentos de criação, o participante já não se importava em apagar as luzes e, junto aos colegas, construía cenas nas quais o foco da lanterna projetava as sombras dos corpos nas paredes, criando assim, novas relações com o escuro.

O conto *A Moça Tecelã* de Marina Colasanti (2004), foi utilizado como pré-texto para essas criações. Sendo que, “o pré-texto refere-se a um ponto de partida para a investigação cênica, podendo ser uma música, uma imagem, um objeto, um filme, um fragmento de texto literário ou dramatúrgico (materialidades)” (MENDONÇA, 2008, p. 119). O pré-texto foi trabalhado em uma sequência de aulas com o objetivo de explorar elementos presentes na narrativa, como a relação entre a moça tecelã e o homem que ela tece. No início, ela se sente sozinha e cria o homem para ser seu companheiro. No entanto, ele logo passa a tratá-la como

serva. Ao final, a moça desfaz a tapeçaria, fazendo com que o homem desapareça, restando apenas o chapéu.

A Figura 2 retrata parte do processo de experimentação com as sombras, inspirado no conto de Marina Colasanti (2004). Nesse momento, os participantes exploraram o personagem do homem após a narrativa ter sido contada, bem como a figura da moça, que, influenciada pelas histórias de fadas e lobos frequentemente mencionadas pelo participante I., transformou-se em uma bruxa boa, afinal ela era capaz de dar vida a tudo o que tecia ou costurava. Em determinado ponto, o homem foi transformado em lobo e, para fazê-lo desaparecer, outro participante aproximou-se da luz para acendê-la, relembrando que a moça tecelã tece o sol para amanhecer. Todos esses pontos acontecem ao mesmo tempo e de forma misturada, sem a linearidade aqui utilizada para descrever.

Figura 2: Experimentação de cena com sombras na APABB BA.



Fonte: Célida Mendonça, 2025.

Para as experimentações a partir do pré-texto também foram utilizados tecidos, chapéu, novelos de lã e música. Essas materialidades foram escolhidas pela relação com algumas características do texto e pelas múltiplas possibilidades de criação oferecidas por eles. O tecido para representar a leveza da natureza que a moça tece ao amanhecer, os novelos de lã para representá-la, o chapéu para representar o homem e a música para ambientalizar o espaço, provocando novas reações a cada ritmo.

A forma como a materialidade é apresentada no jogo interfere também na relação que se estabelece com o jogador. O chapéu foi introduzido como um “chapéu mágico”, deixado por uma pessoa que havia desaparecido, mas cujos trejeitos se manifestavam em quem o colocava.

Posicionado no centro da sala, cada participante teve seu momento para colocá-lo e nos mostrar o seu efeito. Foi possível observar mudanças na forma de interagir e se movimentar pelo espaço, dentre algumas foi possível identificar figuras como pedintes, forrozeiros, viajantes e padres.

A fim de trabalhar as relações interpessoais, uma das aulas foi iniciada com a cantiga de roda popular *Dona Miné*. A cantiga trabalha a possibilidade de diferentes formas de afeto ao pedir que os dois participantes - os passarinhos - no centro da roda deem um beijinho e um abraço. Neste momento, os brincantes reagem à sua própria forma, com um beijo na bochecha, nas mãos, no cabelo ou com um aperto de mão tímido, por exemplo. Durante a ciranda, as provocações também surgem, por meio de comentários como “Você tem namorada, viu?” ou risadas insinuantes.

Na mesma aula, realizamos uma quadrilha junina em sala. Iniciamos com os passos mais tradicionais (a grande roda, o caminho da roça, entre outros) até chegarmos ao momento dos cavalheiros e das damas. Com o corredor formado pela divisão das fileiras (damas de um lado, cavalheiros do outro), exploramos passos conhecidos, como a paquera e o passeio de casal, incorporando também novas narrativas, como a briga do casal e o passeio dos solteiros. Envolvidos pelas músicas juninas e pelo espírito da brincadeira, a cada vez que as duplas passavam pelo corredor criavam pequenas improvisações, exercendo assim um modo de fazer teatral que se aproxima das suas vivências.

A proposta de trabalhar com essa dança popular em sala surgiu tanto pela proximidade com os festejos juninos, quanto pela teatralidade envolvida e pela possibilidade de representar diferentes momentos de determinadas relações interpessoais: o momento coletivo, em que todos formam uma única roda; os momentos de afeto compartilhado (a paquera e o passeio de casal); os momentos de conflito (a briga); e os momentos bons vividos a sós (o passeio dos solteiros).

Piadas de duplo sentido, bem como discussões sobre namoro e ciúmes, eram temas recorrentes entre os participantes, incluindo momentos de paquera entre eles. É importante lembrar que se trata de adultos, pois, como destaca Di Marco (2020, p. 35), pessoas com deficiência são frequentemente infantilizadas por pessoas sem deficiência, que as tratam no diminutivo ou presumem que necessitam de cuidados excessivos, como se fossem crianças. O autor supracitado explica que:

Colocar um adulto em um lugar de criança é invalidá-lo como um ser social. Os pilares para o reconhecimento de um ser social, embora eu não concorde com a maioria, são o trabalho e a formação de uma família. Uma criança não tem como conquistar essas coisas, ou seja, a infantilização conota a não possibilidade de se tornar o ser comum (DI MARCO, 2020, p. 35).

Embora as crianças muitas vezes sejam invalidadas como seres sociais e produtoras de cultura na sociedade, é válido ressaltar que elas são, sim, seres sociais — porém, sua forma de atuação difere da de uma pessoa adulta, assim como a forma de atuação de adultos neurodivergentes e de adultos neurotípicos podem divergir dentro de um mesmo cenário.

Ainda sobre os desafios de adultos com deficiência na sociedade, a atriz, palhaça e pesquisadora autista Cristiane Muñoz relata que: “A relação entre o crescimento de uma criança autista e a inclusão social que ela recebe é inversamente proporcional: quando se torna adulta, esta pessoa já não merece atenção da sociedade, que a segregá com os instrumentos próprios de uma violência que se auto legitima” (2022, p. 134). Essa afirmação evidencia que as práticas de inclusão social, que já são frequentemente precárias na infância, tendem a se tornar ainda mais escassas na vida adulta.

As violências enfrentadas por pessoas adultas com deficiência perpassam tanto pela falta de acessibilidade nos espaços, nas instituições e no mercado de trabalho, quanto pela exigência social de um comportamento neurotípico, que anula os diversos modos de ser e estar no mundo. Soma-se a isso a visão capacitista de “superação”, frequentemente adotada por pessoas neurotípicas e sem deficiência, quando pessoas com deficiência alcançam sucesso e reconhecimento em suas áreas de atuação, inclusive nas artes.

Victor Di Marco constata que “assim como a sociedade é capacitista a arte também é. Ela faz parte da sociedade e, consequentemente, de uma estrutura que se nutre do capacitismo” (2020, p. 62). Romper com o capacitismo é uma atividade árdua que requer de nós, enquanto professores e artistas sem deficiência e neurotípicos, repensar os nossos modos de pensar, fazer e criar artisticamente, pois assim como pontua Patrícia Ragazzon, o teatro ocidental, ensinado e repassado, é “um teatro criado por pessoas sem deficiência para ser assistido por pessoas sem deficiência também” (2020, p. 40).

O capacitismo, nesse sentido, não se manifesta apenas na ausência de acessibilidade física ou comunicacional, mas também na ausência de imaginação e oportunidades para outras possibilidades de linguagem, narrativa e sensibilidade que tenham pessoas com deficiência e/ou neurodivergentes como integrantes, seja em cena, nos bastidores ou como público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como questão norteadora: “Quais estratégias pedagógicas e artísticas seriam eficazes para eliminar as barreiras que distanciam as pessoas com deficiência e/ou neurodivergentes das práticas teatrais?”. A partir dos estudos teórico-práticos

desenvolvidos nos componentes curriculares TEAB28 – Laboratório de Práticas Pedagógicas IV e TEAB35 – Estágio Supervisionado III, as estratégias aqui apresentadas partem, essencialmente, da premissa de mudança e do rompimento com o capacitismo, eliminando, assim, as primeiras barreiras, para, então, buscar recursos de acessibilidade que contribuam para a superação das demais.

Os desafios, encontros e reflexões do processo de formação docente e artístico vão ao encontro do que é intrínseco ao sujeito, reverberando não apenas nas práticas profissionais, mas também nas perspectivas enquanto indivíduos e seres sociais. Em um dos diálogos com os integrantes da oficina de teatro na APABB BA, uma participante relatou que sua mãe, professora, passou toda a sua infância a agredi-la devido à sua dificuldade com a aprendizagem da leitura e escrita. Todavia, em dado momento, sua mãe realizou uma formação em Educação Especial. A partir de então, relatou a participante, sua mãe passou a lhe pedir perdão, pois finalmente compreendeu que o seu processo de aprendizagem era diferente, não por falta de esforço ou dedicação, mas por diferenças neurológicas e individuais.

Este relato retrata uma situação que, infelizmente, é comum a muitas pessoas com deficiência e/ou neurodivergentes: as violências sofridas por não seguirem os padrões normativos estabelecidos socialmente por pessoas neurotípicas e/ou sem deficiência. Também aborda a mudança de perspectiva a partir da compreensão do que é a deficiência e do processo individual de cada sujeito. Como afirma Rosa Adelina Oliveira, “existe algo no que se vê que só acontece quando se olha por outros olhos” (2023, p. 80); portanto, muitas vezes, o primeiro passo para a mudança é atentar-se a outras realidades, buscando conhecer, aprender e contribuir com o movimento político da neurodivergência.

Desfazer as amarras do capacitismo é um exercício diário, pois envolve repensar constantemente nossas próprias ações. O principal desafio, enquanto ministrante da oficina de teatro na APABB BA, foi reconhecer que uma sala em que todos estão atentos e em silêncio para a execução dos exercícios não é a realidade, não apenas naquele ambiente, mas em quase nenhuma sala de aula, tendo em vista que somos atravessados constantemente por situações externas à aula. Durante os exercícios, era comum que os participantes conversassem paralelamente, saíssem para realizar outra atividade ou mesmo chegassem no meio da aula. Inicialmente, isso me causava angústia, até que compreendi, enfim, que nenhuma dessas situações impossibilitava a realização das atividades e que cada um estava, à sua maneira, em processo de experimentação cênica.

Embora partamos do mesmo estímulo — o jogo, as materialidades e o jogo com as materialidades — a construção da experiência cênica é particular a cada sujeito. O mundo de

possibilidades cresce a cada movimento, a cada modo de reinventar uma função para um mesmo elemento e a cada repetição, exercitando a memória sensorial. Um dos pontos observados na prática é que as materialidades são potenciais desencadeadores de memória, seja o espaço escuro que remete às bruxas, um tecido marrom que lembra o pelo do lobo, uma música que, ao ser ouvida, provoca o balançar do corpo em um movimento de dança, ou uma bola que remete às brincadeiras da infância.

Os elementos cênicos surgem na experiência do jogo à medida que os jogadores se envolvem e constroem em coletivo. Apesar do componente curricular Estágio Supervisionado III exigir a socialização do resultado cênico, mesmo que de algo processual, o foco da oficina esteve voltado para as experiências em sala — o que não agradou a todos os participantes. O participante S. mostrou-se frustrado, pois as suas expectativas para uma oficina de teatro eram voltadas para a presença de um/a diretor/a teatral com foco na atuação. Apesar de não ter ido a todos os encontros e não ter participado da mostra cênica, nos encontros que esteve presente S. mostrou-se retraído na maior parte do tempo, todavia, nos momentos de improvisação surpreendia a todos com o seu desenvolvimento espetacular nos personagens.

Cabe ao jogador, assim como afirma Jean-Pierre Ryngaert (2009, p. 64), decidir e avaliar as zonas e a medida em que pretende jogar, “[...] ninguém pode decidir, no lugar do outro, o ritmo das aprendizagens. Cabe ao formador incitar sem manipular, esclarecer sem destruir toda possibilidade de invenção, autorizar todos os recuos sem que sejam produzidos julgamentos de valor”. O tempo do outro é diferente do nosso, assim como as suas expectativas. Desse modo, enquanto instrutores e facilitadores do jogo, é preciso estar atento ao tempo de cada sujeito, mas também ao do coletivo.

A sensibilidade, a escuta sensível e o olhar atento são fundamentais neste processo, pois os sinais de satisfação ou de incômodo são dados de diferentes formas. Os olhares, os sorrisos, as conversas, a repetição de movimentos, o caminhar de lá para cá, a mudança de humor são alguns fatores, junto a outros, que permitem entender se está na hora de mudar a instrução ou se é preciso esperar mais um pouco para que outras invenções surjam. Em sua pesquisa, Patrícia Ragazzon sinaliza:

Acredito que seja importante que a professora/o se mantenha artista, permanecendo em estado de criação em sala de aula, performando e criando junto. Não há uma metodologia a seguir, mas há modos de fazer, há performance, fusão entre arte e vida, aprendizagem entre professora/o e os alunos/as/es (2022, p. 49).

Manter-se artista enquanto se é professora é um dos desafios da área teatral e, ao mesmo tempo, uma consequência dela. As adversidades são múltiplas, os aprendizados, ainda mais.

Embora este trabalho represente a última etapa da minha formação na graduação, sabe-se que a formação docente é contínua, sendo sempre necessário buscar novos modos de renovar as práticas teatrais para que estas contemplem todas as pessoas e não apenas o círculo fechado em que estamos inseridos há tanto tempo.

A busca por um ensino de teatro anticapacitista precisa partir do indivíduo, pois diz respeito a nós enquanto sujeitos, mas também deve ser coletiva e institucional, a fim de garantir os direitos das pessoas com deficiência e/ou neurodivergentes. A matriz curricular do curso de Licenciatura em Teatro da UFBA aborda de forma insuficiente a questão da acessibilidade no ensino, o que compromete a formação dos discentes, que frequentemente reproduzem o discurso de que “não sabem o que fazer”, assim como diversas expressões capacitistas. As adaptações em sala de aula variam entre simples e complexas, mas, para realizá-las, é essencial compreender do que se trata a acessibilidade.

Por fim, é importante reforçar que esta pesquisa não tem a pretensão de indicar caminhos como regra, mas sim de apresentar possibilidades e promover uma reflexão crítica sobre o capacitismo ainda tão presente em nossas práticas pedagógicas e artísticas e compartilhar parte dos caminhos metodológicos experienciados. Este trabalho representa apenas o início da minha trajetória na busca por práticas anticapacitistas, pois, como pessoa neurotípica e sem deficiência, reconheço que ainda há muitos nós a serem desatados em mim mesma: um processo contínuo de escuta, aprendizado e transformação pessoal.

REFERÊNCIAS

ABREU, Tiago. **O que é neurodiversidade?**. Goiânia: Cânone Editorial, 2022.

ALVES, Jefferson Fernandes. **Acessibilidade e Teatro:** a presença das pessoas com deficiência visual como provocação. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 161–171, 2019. DOI: 10.5965/1414573101342019161.

Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101342019161>. Acesso em: 22 maio de 2025.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** DSM-5. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al.; revisão técnica de Aristides Volpatto Cordioli et al. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS (APAE-Salvador). *Conheça a Apae — Institucional / Nossa História*. Salvador, 2025. Disponível em: <https://www.apaesalvador.org.br/>. Acesso em: 24 junho de 2025.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIAS INTELECTUAL E DO DESENVOLVIMENTO (AADID). Concepção de deficiência intelectual segundo a Associação Americana de Deficiências Intelectual e do Desenvolvimento. Washington, DC: AAIDD. Disponível em: <<https://www.aaid.org/intellectual-disability/definition#.V18LLvkrKUk>> Acesso em 16 de maio de 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 28–30, 23 dez. 2005.

COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

DI MARCO, Victor. **Capacitismo:** o mito da capacidade. Belo Horizonte: Letramento, 2020.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA Júnior, José Simões de. **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

MENDONÇA, Célida Salume; BEZELGA, Isabel Maria Gonçalves. **Um olhar sobre o impacto da experiência teatral no exercício da alteridade e no processo de socialização de crianças em contextos educacionais**. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, Florianópolis, v. 16, n. 4, p. 143–165, 2020. DOI: 10.5965/198431781642020143. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/17957>. Acesso em: 16 mar. 2025.

MENDONÇA, Célida Salume. **Fome de quê? Processos de criação teatral na rede pública de ensino de Salvador.** 2009. 145 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/9612>. Acesso em: 12 jun. 2025.

MENDONÇA, Célida Salume. **Sobre importâncias:** saboreando materialidades no processo de criação cênica. 2010. Artigo publicado em periódico (Escola de Teatro) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/7143>. Acesso em: 2 jun. 2025.

MANUAL MSD. Síndrome de Down (trissomia do 21). Manual MSD, 2023. Disponível em: <https://www.msdsmanuals.com/pt/profissional/pediatrica/anomalias-gen%C3%A9ticas-e-cromoss%C3%B4micas/s%C3%A3o%C3%A9s-de-down-trissomia-do-21>. Acesso em: 13 jul. 2025.

MUÑOZ, Cristiane. ATUAÇÃO DE PALHAÇOS/PALHAÇAS COM CRIANÇAS AUTISTAS: : UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO ARTÍSTICA. **MORINGA - Artes do Espetáculo**, [S. l.], v. 13, n. 2, 2022. DOI: 10.22478/ufpb.2177-8841.2022v13n2.65094. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/moringa/article/view/65094>. Acesso em: 24 jun. 2025.

OLIVEIRA, Rosa Adelina. **MERGULHOS DIONISÍACOS NAS ÁGUAS DO PARAGUAÇU: (RE)MONTAGEM E MEDIAÇÃO TEATRAL PARA UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).** 2023. 195 p. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Programa de Pós-Graduação em Teatro, Florianópolis, 2023.

PUPO, Maria Lúcia. **Para desembaraçar os fios.** Educação & Realidade, [S. l.], v. 30, n. 2, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12462>. Acesso em: 31 maio. 2025.

RAGAZZON, Patrícia Avila; MENDONÇA, Célida Salume. **Múltiplas diferenças:** o teatro entre pessoas com deficiência intelectual. Ephemera: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto, v. 3, n. 5, p. 159-175, 22 jul. 2020.

RAGAZZON, Patrícia Avila. **CORPAR, VIBRAR E INSTALAR:** anotações de uma pesquisa-criação sobre neurodiversidade. IAÇÁ: Artes da Cena, v. 5, n. 2, p. 39-50, 2022. Disponível em: periodicos.unifap.br/index.php/iaaca/article/view/1625. Acesso em: 16 mar. 2025.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar:** práticas dramáticas e formação. Tradução: Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org. e trad.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73–102.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

BANDA EVA. We Are the World of Carnaval. Em: **Banda Eva 25 Anos ao Vivo** [Áudio]. Universal Music, 2007. 3:48 min