UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

Thalita Julma Tiburcio Paes

PROFESSORES DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS E SUAS PRÁTICAS TEATRAIS EXTENSIONISTAS COM PESSOAS DIAGNOSTICADAS COMO AUTISTAS E PESSOAS EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA

MARIANA
2022

Thalita Julma Tiburcio Paes

PROFESSORES DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS E SUAS PRÁTICAS TEATRAIS EXTENSIONISAS COM PESSOAS DIAGNOSTICADAS COMO AUTISTAS E PESSOAS EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira

MARIANA

2022

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

P126p Paes, Thalita Julma Tiburcio.
Professores de universidades públicas e suas práticas teatrais extensionistas com pessoas diagnosticadas como autistas e pessoas em situação de deficiência. [manuscrito] / Thalita Julma Tiburcio Paes. . - 2022.
127 f.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Merces da Rocha Jatobá Ferreira.
Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Educação.

1. Teatro na educação. 2. Extensão universitária. 3. Educação especial. 4. Efeito educativo. I. , . II. Ferreira, Carla Merces da Rocha Jatobá. III. Universidade Federal de Ouro Preto. IV. Título.

CDU 792:37

Bibliotecário(a) Responsável: Iury de Souza Batista - CRB6/3841

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
INSTITUTO DE CIENCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE POS-GRADUACAO EM EDUCACAO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Thalita Julma Tiburcio Paes

Professores de Universidades Públicas e suas experiências extensionistas com práticas teatrais com pessoas diagnosticadas como autistas e pessoas em situação de deficiência

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação

Aprovada em 11 de julho de 2022

Membros da banca

Profa. Dra. Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira - Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Inajara de Salles Viana Neves - Membro Interno Titular - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Libéria Rodrigues Neves - Membro Externo Titular - Universidade Federal de Minas Gerais

A Profa. Dra. Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 23/12/2022.

Documento assinado eletronicamente por **Jacks Richard de Paulo**, **VICE-COORDENADOR(A) DE CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**, em 11/01/2023, às 16:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 , informando o código verificador **0455872** e o código CRC **17030C00**.

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35402-163
Telefone: (31)3557-9410 - www.ufop.br

A SAÍDA DAS PALAVRAS...

“Aparentemente,
Você não faz gestos.
Você está ali sentado, imóvel,
Você olha para qualquer coisa,
Mas em você
Há movimentos que tendem
Numa espécie de esfera
A aprender, penetrar,
A dar corpo
A não sei que flutuações
Que pouco a pouco se tornam palavras
Pedaços de frase,
Então surge um ritmo
E você adquire um bem”

(Eugène Guillevic)

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Ouro Preto, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, pela oportunidade de formação profissional e suporte para a realização desta pesquisa.

À minha orientadora, professora Dra. Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira, por contribuir com esta pesquisa desafiadora, por acreditar neste trabalho e por me incentivar a persistir e a ultrapassar os meus próprios limites.

À Banca Examinadora, pela disponibilidade, dedicação, apoio e também, pelas valiosas sugestões para a construção deste trabalho.

Aos participantes A e B, por compartilharem suas experiências e pelos momentos de grande aprendizado.

Aos pesquisadores e pesquisadoras do grupo de estudos Caleidoscópio, em especial às professoras Margareth Diniz e Carla Ferreira, e ao professor Marco Torres, pelos bons momentos de convivência compartilhados.

Agradeço também aos meus pais, Vilma Tibúrcio e Juarez Paes, e aos meus irmãos Brahmani Paes e Thamires Paes. Foi com eles que ri e chorei durante o tempo de pesquisa e escrita. Mesmo estando longe, os sentia bem perto me apoiando. À minha tia Vanilda Tibúrcio e à prima Andressa Coelho, pela força, disponibilidade e dedicação.

Às amigas de Ouro Preto, Andressa Resende, Cássia Araújo, Isabela Lobo e Natália Tanure, e ao amigo Adriano Soares (curso de Artes Cênicas – UFOP), pelas dicas e conselhos preciosos. Aos meus amigos da república Confusão, Ana Soares, Dairan Silva e Roniela Lopes, que foram grandes aliados.

Um agradecimento especial à Jaqueline Schultz, que esteve presente desde a minha chegada à Ouro Preto.

Agradeço também à psicanalista Dra. Germana Bonfioli, à psiquiatra Dra. Amanda Neves e à nutricionista Rebecca Rocha, que foram essenciais para manter o foco, a concentração e a saúde durante a escrita.

Ao grupo de estudos Corpos Mistos, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em especial às professoras Anamaria Viana e Mônica Farid Rahme, pela oportunidade de conhecer o grupo e, para além disso, pelo acolhimento carinhoso.

Agradeço também ao melhor box, o Centro Funcional Ouro Preto e aos *coachs* Daniele Araújo e Rafael Faria, pelos momentos de grande alegria e paciência, bem como ao *personal trainer* Júlio Neves, que conquistou lugar cativo em meu coração.

Um agradecimento especial a uma criança autista de 5 anos, para quem ministro aulas de teatro desde o ano de 2021, pelas brincadeiras, ensinamentos e pela confiança que me fizeram reaprender sobre duas palavras: limite e desapego. Ainda em homenagem a essa criança com quem compartilho aventuras fantásticas, encerro com seus dizeres que mais ecoam em minha cabeça: “Chega, tia Thalita!”

Por fim, a todos e todas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa, nossa sincera gratidão e reconhecimento.

RESUMO

O presente trabalho discute práticas teatrais extensionista com pessoas diagnosticadas como autistas e em situação de deficiência, essas desenvolvidas por professores de universidades públicas e que destacam, principalmente, possíveis efeitos educativos. Para tanto, aborda concepções sobre autismo e deficiência no campo psicanalítico, como aquelas discutidas por Mannoni (1987), Dolto (2013), Jerusalinsky (2015), Laznik, Toaut e Bursztjejn (2016), Ferreira e Vorcaro (2017) e Paula Pimenta (2018), teoria que enxerga o público aludido como sujeitos que têm sua forma de ser e estar no mundo, com limites e singularidades como qualquer outro. Este estudo, também, aborda aspectos em relação às lutas em prol da educação e da saúde. Sobre a metodologia, esta é cunho qualitativo e desenvolveu-se por meio da pesquisa bibliográfica em plataformas de buscas, com recorte temporal entre 2010 e 2020, a partir das temáticas educação, autismo, deficiência e teatro; já a coleta de dados, ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas no *Google Meet*, com dois professores de universidades públicas, visando identificar práticas teatrais com os sujeitos da educação especial e investigar quais as principais motivações dos entrevistados ao trabalhar com o público em questão. Sendo assim, a análise dos dados coletados revelou que houve efeitos educativos nas práticas teatrais desenvolvidas tanto pelo participante A quanto pelo B. Os professores, coordenadores dos projetos, observaram que o público aludido conseguiu explorar a autonomia, a expressão corporal e oral, a concentração e o respeito em relação aos limites e desejos do próximo, além do fato de que as práticas teatrais auxiliaram em outras disciplinas de maneira interdisciplinar. Segundo as entrevistas, ainda, os bolsistas envolvidos nos projetos mostraram dificuldades em acolher, nas atividades propostas, os sujeitos com autismo e em situação de deficiência, o que exigiu adequações orientadas e supervisionadas pelos coordenadores. Os participantes A e B reforçaram, ao final, a importância da inclusão da educação especial como disciplina obrigatória nos cursos de graduação em Artes Cênicas. Esta pesquisa, portanto, leva à conclusão de que as práticas teatrais podem provocar, contribuir como ação inclusiva e promover reflexões nos espaços educativos, além de evidenciar a importância de novos estudos sobre o tema, esses com uma amostra maior e mais consistente, para que outras propostas com o público considerado especial possam surgir e gerar efeitos no campo educativo.

Palavras-Chave: Projetos Extensionistas; Educação Especial; Práticas Teatrais; Efeitos Educativos.

ABSTRACT

This work discusses extensionist theatrical practices with people diagnosed as autistic and in a situation of disability, developed by professors from public universities and that highlight possible educational effects. It addresses conceptions about autism and disability in the psychoanalytic field, such as those discussed by Mannoni (1987), Dolto (2013), Jerusalinsky (2015), Laznik, Toaut and Bursztjejn (2016), Ferreira and Vorcaro (2017) and Paula Pimenta (2018), theory that understands the mentioned target as subjects who have their own way of being in the world, with limits and unique characteristics like any other. This study also approaches aspects related to the struggle for education and health. The methodology is qualitative and was developed by using bibliographic survey on search platforms during the period between 2010 and 2020, based on themes of education, autism, disability and theater. Data collection occurred through semi-structured interviews, conducted on Google Meet, with two professors from public universities, aiming to identify theatrical practices with the subjects of special education and to investigate the main motivations of the interviewees when working with the target public. The analysis of the collected data revealed that there were educational effects in the theatrical practices developed by both participant A and B. The professors, coordinators of the project, observed that the aforementioned public managed to explore autonomy, body and oral expression, concentration and respect for the limits and desires of others, in addition to the fact that theatrical practices helped in other disciplines in an interdisciplinary way. According to the interviews, the scholarship holders involved in the projects presented difficulties in welcoming subjects with autism and in a situation of disability in the proposed activities, which required guided and supervised adaptations by the coordinators. Participants A and B reinforced, in the end, the importance of including special education as a mandatory subject in undergraduate courses in Performing Arts. This study, therefore, concluded that theatrical practices might provoke, contribute as an inclusive action and promote reflections in educational spaces, in addition to highlighting the importance of new studies on the subject, these with a larger and more consistent sample, that way other proposals with the public considered special may emerge and generate effects in the educational field.

Keywords: Extension Projects; Special Education; Theatrical Practices; Educational Effects.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRACE	Associação Brasileira de Pesquisas e Pós-Graduação em Artes Cênicas
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CTO	Centro do Teatro do Oprimido
DEART	Departamento de Artes Cênicas
ICHS	Instituto de Ciências Humanas e Sociais
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
TO	Teatro do Oprimido
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 10

2 O ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PRÁTICAS TEATRAIS COM PESSOAS DIAGNOSTICADAS COMO AUTISTAS E EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA NO CONJUNTO DE PUBLICAÇÕES ENTRE OS ANOS 2010 E 2020 15

2.1 CAPES - Banco de Teses e Dissertações 15

2.2 *Scientific Electronic Library Online* – SCIELO 32

2.3 ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisas e Pós-Graduação em Artes Cênicas 38

3 EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS EM PROL DOS DIREITOS DOS AUTISTAS E DAS PESSOAS EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA 43

3.1 A inclusão educacional do autista 47

3.2 O que é deficiência 50

3.3 Práticas teatrais com pessoas em situação de deficiência 55

4 A EDUCAÇÃO E SUAS INTER (FACES) COM AS PRÁTICAS TEATRAIS ENVOLVENDO PESSOAS DIAGNOSTICADAS COMO AUTISTAS E PESSOAS EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA 58

4.1 A Escola Nova e a Semana de Arte Moderna 58

4.2 Práticas teatrais e suas contribuições no campo educacional 66

4.3 A importância das práticas teatrais no campo educativo para o público mencionado 69

5 ASPECTOS METODOLÓGICOS 72

5.1 Conceito de extensão e extensão universitária 74

5.2 Contexto histórico 75

5.3 Participantes da pesquisa 76

5.4 Projetos extensionistas dos participantes A e B 77

5.5 Análise de dados 79

5.6 Roteiro para entrevista 79

5.7 Aspectos éticos 80

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO 81

6.1 Entrevista com o Participante A 81
6.2 Entrevista com o Participante B 94

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 111

REFERÊNCIAS 117

APÊNDICE 1 127

APÊNDICE 2 132

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP 134

1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema desta pesquisa deve-se aos nossos significativos percursos no curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), onde convivemos, durante os estágios, com pessoas em situação deficiência (retornaremos com mais discussões e considerações sobre a terminologia na página 52 deste estudo) e com pessoas diagnosticadas como autistas. Esse tempo de muitos questionamentos, foi marcado pela busca constante de estudos e investigações, a partir das experiências que geraram inquietude e vontade de contribuir com a realidade dos sujeitos da educação especial. Portanto, particularmente neste trabalho, consideramos importante resgatar experiências pessoais, profissionais e acadêmicas.

Ao refletir sobre os primeiros contatos com questões relacionadas ao público mencionado, resgatamos em memórias remotas, pertencentes à infância, um episódio que desencadeou tal interesse. Desde a tenra idade, ao ter o primeiro contato com irmãos gêmeos que se comunicavam apenas por meio de vogais, traduzíamos espontaneamente o que eles tentavam falar ou expressar. Quando completaram um ano, criamos uma espécie de canção de parabéns para eles, composta só por vogais. Esse depoimento não fala sobre duas crianças em situação de deficiência, mas que possuíam dificuldades na fala. Sendo assim, após o acompanhamento com a fonoaudióloga, eles começaram a expandir a fala e aos seis anos de idade já estavam pronunciando as palavras corretamente. Tal experiência ficou na nossa recordação latente[1], o que mais tarde voltou à tona e despertou o interesse na pesquisa sobre pessoas que escapam da normalidade.

A nossa curiosidade com sujeitos da educação especial surgiu durante o curso de Pedagogia, na Faculdade de Viçosa. Como estagiária na educação infantil, tivemos a oportunidade de acompanhar uma criança em situação de deficiência, que tinha cinco anos de idade no período de alfabetização e que apresentava alguns impasses compreensíveis (mas já considerada como uma criança em atraso), e logo percebemos que com o nosso interesse em ajudá-la na realização das atividades, seu avanço no processo de aquisição da escrita se fez evidente.

Posto isso, após ter graduado no curso de Pedagogia, outra vivência também despertou a nossa atenção, essa ocorreu quando trabalhamos como professora de Artes Plásticas em uma instituição particular de Viçosa, com crianças na faixa etária de 1 a 10 anos. Nesse grupo, havia um aluno diagnosticado com autismo cursando o terceiro ano do ensino fundamental. A

[1]Recordação latente, termo utilizado por Assmann (2018, p. 274) “as recordações latentes existem em um estado intermediário, onde incidem na escuridão do pleno esquecimento, ou podem ser resgatadas para a luz da rememoração”.

experiência como professora de Artes Plásticas, diante da presença dessa criança, nos colocou em uma situação muito marcante, por ser a nossa primeira prática artística com um sujeito nessa condição subjetiva. Ao ingressar no curso de Artes Cênicas, portanto, não esquecemos tal vivência e o desejo de realizar um estudo das práticas teatrais com os sujeitos referidos aumentou. Ainda como aluna, realizamos estágio no ensino fundamental de uma escola particular na cidade de Ouro Preto, onde encontramos dois alunos, um com limitações motoras e o outro diagnosticado com a síndrome de Dandy Walker[2].

No Trabalho de Conclusão de Curso, nomeado: *"*Jogos Teatrais: Fruição e Recepção Teatral em Jovens Autistas", optamos por uma escola pública de educação especial, onde trabalhamos jogos teatrais com cinco jovens autistas. O trabalho foi desenvolvido em três meses e durante as práticas, percebemos como os jogos teatrais promovem a desinibição, permitindo avanços na escuta, na abertura para se expressar publicamente e na consciência corporal. Ainda sobre as experiências de jogos teatrais com os alunos, observamos que, tendo consciência da programação e do planejamento semanal, muitos demostraram apreço pelas atividades.

Meses após a finalização do TCC, ao encontrar casualmente com uma professora daquela instituição, essa relatou que observou em um dos alunos uma melhora na interação com os colegas e também com a equipe da gestão escolar. Após um ano da finalização do TCC, encontramos com esse aluno em um ônibus circular na cidade de Ouro Preto e também percebemos as mesmas colocações relatadas pela docente, não conseguimos achar palavras para descrever tal felicidade e emoção.

Portanto, a primeira versão dessa pesquisa expressou nosso desejo de aprofundar e discutir os jogos teatrais com pessoas diversas. Algumas questões foram planejadas, inicialmente, quando pensamos em realizá-la em uma escola pública na cidade de Ouro Preto, e este modelo de trabalho, metodologicamente classificado como pesquisa participante, demandaria a nossa presença e das crianças, ou seja, era necessário a escola em seu funcionamento normal. Em decorrência da impossibilidade do ensino presencial, interrompido pela pandemia do Coronavírus (*CoronavirusDisease*– COVID-19[3]), a pesquisa se tornou inviável. Esse impedimento nos provocou muita tristeza e também trouxe certa frustração no

[2] Fonseca, Vieira, Nascimento e Espósito (2017, p. 5), afirmam que "clinicamente, a síndrome do Dandy-Walker pode promover "moderado atraso do desenvolvimento psicomotor, microcefalia e hipotonia. Mas a sintomatologia predominante se refere a hidrocefalia, geralmente nos dois primeiros anos de vida". Vale ressaltar que esta pode aparecer tardiamente. "Algumas alterações oculares descritas na malformação de Dandy-Walker são: colobomacorioretiniano e nistagmo. Dependendo do grau da malformação encefálica cerebelar, pode haver retardo mental, espasticidade, convulsões e vômitos. Ressalta-se que o início dos sintomas na idade adulta é extremamente raro, mas pode ocorrer espontaneamente ou após traumatismos cranianos".

[3] *CoronavirusDisease* (COVID-19), termo utilizado por Schmidt, Palazzi e Piccinini (2020), no artigo nomeado "Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19".

âmbito acadêmico, repercutindo na nossa imensa dificuldade em reformular o projeto de pesquisa.

Após algumas tentativas de ajustes, que foram muito discutidas em reuniões de orientação, encontramos, uma alternativa para a execução da pesquisa. A versão que se materializa no presente trabalho permite o contato com o tema inicialmente proposto, porém, com mudanças nos objetivos e nos procedimentos metodológicos viáveis para o momento histórico que atravessamos; a pesquisa se intitula "Professores de universidades públicas e suas experiências extensionistas com práticas teatrais com pessoas diagnosticadas como autistas e pessoas em situação de deficiência". Essas atividades extensionistas serviram como motivação e se constituíram como campo de interesse para o presente estudo. Nesse sentido, o propósito desta dissertação é contribuir com o aprofundamento desse tema, assim como analisar e discutir práticas extensionistas que envolvem o teatro e pessoas diagnosticadas como autistas ou em situação de deficiência, destacando seus efeitos educativos, e os específicos são: investigar as principais motivações elencadas pelos professores de universidades públicas para realizar jogos teatrais com pessoas diagnosticadas como autistas e pessoas em situação de deficiência; discorrer sobre a percepção dos professores de universidades públicas sobre os efeitos educativos dos jogos teatrais com este público específico, e o reconhecimento destes efeitos por parte de outros atores sociais envolvidos no processo; discorrer sobre as dificuldades relatadas pelos professores de universidades públicas para a realização das atividades extensivas com jogos teatrais com pessoas diagnosticadas como autistas e pessoas em situação de deficiência. No sentido de discutir práticas teatrais extensionistas com pessoas diagnosticadas como autistas e em situação de deficiência, essas desenvolvidas por professores de universidades públicas e que destacam, principalmente, possíveis efeitos educativos

Para mais, a nossa pesquisa foi estruturada em 6 capítulos. No primeiro capítulo, denominado de Estado do Conhecimento, estabelecemos um percurso de investigação realizado por meio de teses, dissertações, artigos, anais e periódicos desenvolvidos no recorte temporal dos últimos dez anos, precisamente entre 2010 e 2020, sobre as produções acadêmicas relacionadas aos descritores educação, autismo, deficiência e teatro. Já no segundo capítulo deste trabalho, intitulado "Educação e suas (inter) faces com práticas teatrais envolvendo pessoas em situação de deficiência e pessoas diagnosticadas como autistas", buscamos situar a atuação das práticas teatrais com o público aludido, partindo do contexto da Escola Nova, movimento responsável pela entrada das práticas teatrais nos espaços educativos regulares.

No terceiro capítulo, intitulado "Programas de extensão em Artes Cênicas com o público aludido no olhar dos docentes universitários", debruçamo-nos sobre a conceituação de extensão

universitária. Assim, procuramos trazer o primeiro projeto de extensão com práticas teatrais direcionadas para esses sujeitos. Também discutimos aspectos pertinentes ao público citado em relação às perspectivas de uma educação inclusiva para esses sujeitos. Ainda nesse capítulo, ressaltamos que as práticas teatrais tiveram efeitos educativos significativos para as pessoas em situação de deficiência e pessoas diagnosticas como autistas.

No quarto capítulo, denominado “Metodologia”, narramos de maneira minuciosa sobre cada etapa realizada para o procedimento metodológico. Nesse sentido, nos dedicamos à discussão dos relatos de dois participantes, A e B, professores de universidades públicas que desenvolveram práticas teatrais extensionistas com o público aludido. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturas, via *Google Meet*, transcrição das entrevistas, respeitando os aspectos éticos, e por fim, análise e discussão dos dados coletados a partir das narrativas. No quinto capítulo, intitulado “Resultados e Discussão”, abordamos as práticas teatrais dos participantes A e B com o público aludido e elaboramos um roteiro de entrevista. Em seguida, transcrevemos as argumentações desses participantes e por fim, analisamos e discutimos os dados encontrados. Assim, esperamos, com a presente pesquisa, contribuir para a compreensão da importância do tema e incentivar mais trabalhos sobre o assunto.

2 O ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PRÁTICAS TEATRAIS COM PESSOAS DIAGNOSTICADAS COMO AUTISTAS E EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA NO CONJUNTO DE PUBLICAÇÕES ENTRE OS ANOS 2010 E 2020

Para o presente estado do conhecimento, foi realizado um levantamento a partir das produções de trabalhos acadêmicos como dissertações e artigos científicos. Conforme comenta Ferreira (2002), as pesquisas denominadas “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, nos últimos 15 anos no Brasil, trazem em comum o desafio de mapear e discutir a produção acadêmica em diferentes campos epistemológicos. Essas pesquisas têm como intuito responder quais aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares.

O estado do conhecimento, além disso, tem como principal objetivo elencar, mapear, apresentar, discutir e analisar a evolução dos trabalhos produzidos ao longo dos anos. Para Romanowski e Ens (2006), essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas; as contribuições da pesquisa para mudanças e inovações da prática pedagógica; e a contribuição dos professores e pesquisadores na definição das tendências do campo de formação docente. Tais aspectos sobre o estado do conhecimento focalizam a educação, mas também são essenciais, em outras situações, para a construção da esfera teórica da área que se deseja estudar e para auxiliar estudos relacionados a determinado tema.

O objetivo geral deste trabalho, portanto, é pesquisar e estudar o estado do conhecimento sobre as práticas teatrais envolvendo o público citado no conjunto de publicações entre 2010 e 2020, por meio de teses, dissertações, artigos científicos e no repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (PPGE/UFOP). Desejamos, ainda, através dos descritores escolhidos, verificar a relação existente entre esses e possibilitar desdobramentos para as futuras pesquisas no campo em questão.

Iniciamos nosso mapeamento pelo banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nomeado Banco de Teses e Dissertações. Em seguida, utilizamos a base de dados *The Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE). Ressaltamos que nos levantamentos realizados em outras plataformas, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD-IBICT), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais (LEPSI), não encontramos trabalhos de

relevância para este estudo e por isso, optamos por inserir apenas as primeiras três plataformas citadas, pelo maior número de trabalhos encontrados sobre ou próximos à temática investigada. Apresentaremos, inicialmente, o mapeamento catalogado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

2.1 CAPES - Banco de Teses e Dissertações

Os descritores empregados para a pesquisa na plataforma CAPE foram educação, autismo, deficiência e teatro; e foram encontradas 12 dissertações. Para uma busca mais eficaz, foi necessário informar os descritores sempre em pares, como teatro/autismo, teatro/deficiência e teatro/educação. Neste mapeamento, encontramos uma dissertação para o par teatro/autismo, oito para teatro/deficiência e três para os descritores teatro/educação. Em relação às pesquisas de doutoramento, não encontramos teses com nenhum dos pares apresentados.

Sobre o par de descritores teatro/autismo, o título da dissertação, a metodologia utilizada, o autor e a respectiva instituição de ensino estão apresentados no quadro1:

Quadro1– Pesquisas desenvolvidas entre os anos 2010 e 2020 sobre a temática teatro e autismo

Pesquisador(a)	Ano	Título	Metodologia	Nível acadêmico
1. PINHEIRO, Lucas de Almeida	2017	Bob Wilson: por trás do olhar de um surdo e da voz-pensamento de um autista.	Levantamento bibliográfico	Mestrado – Instituto de Artes. Universidade Estadual de Campinas

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da CAPES - Banco de Teses e Dissertações.

Pinheiro (2017), em seu trabalho intitulado “Bob Wilson: por trás do olhar de um surdo e da voz-pensamento de um autista”, relatou dificuldades para encontrar um acervo bibliográfico das obras de Wilson[4].

> Entretanto, uma vez que a bibliografia disponível, para além de dispersa, é iníqua – não abordando de maneira verticalizada tal temática – realizamos processo de escavação, indo encontrar nas entrevistas concedidas por Wilson nos ‘programas’ de seus espetáculos e em comentários tecidos por artistas que colaboraram com ele, as bases que fossem capazes de subsidiar nossas reflexões e análises que aqui se fazem presentes (PINHEIRO,2017, p.17).

O pesquisador, dessa forma, realizou buscas mais extensas por meio de entrevistas concedidas por Wilson em programas de seus espetáculos e de comentários realizados por artistas, comentários que colaboraram com reflexões e análises para a pesquisa em questão. O

[4] “O encenador norte-americano Bob Wilson é um dos principais responsáveis por sublinhar algumas acepções, e perspectivas, que permeiam o teatro contemporâneo na sua passagem do século XX ao XXI” **(**PINHEIRO, 2017, p. 12).

estudo, então, teve como principal objetivo descobrir como é o olhar de um surdo e a voz e o pensamento de um autista nas peças de Wilson. Como menciona Pinheiro:

> São suas experiências de vida que radicalizam sua forma de ser, estar e perceber o mundo, assim como as pessoas que nele habitam. São estas experiências que fizeram ser possível que o olhar de um surdo e a voz-pensamento de um autista pudessem emergir enquanto elementos principais do fazer artístico-teatral wilsoniano (PINHEIRO, 2017, p. 27).

Conforme Pinheiro (2017, p.17), "somente por esse viés é que o olhar de um surdo e a voz-pensamento de um autista puderam emergir e engendrar, em colaboração com o encenador, elementos e características essenciais para o fazer artístico-teatral". O autor da pesquisa explicou em seu trabalho sobre o encontro do cenógrafo Bob Wilson com dois jovens: Raymond Andrews, que nasceu surdo, e Christopher Knowles, diagnosticado com autismo. Os encontros com esses dois sujeitos resultaram em espetáculos e em revelações observadas por Wilson após suas experiências teatrais.

Em resumo, o encontro de Bob Wilson com Raymond Andrews ocorreu da seguinte forma: Wilson tinha 27 anos quando andava por uma rua em Summit, nos Estados Unidos, em 1968, e presenciou um jovem de 12 anos sendo agredido por um policial. O garoto emitia sons estranhos e desarticulados sem conseguir responder às perguntas que o policial lhe fazia. Wilson, por sua vez, interviu na situação e acompanhou o jovem e o policial até a delegacia. Depois do incidente, ele descobriu que o jovem tinha um contexto familiar negligente e que ele seria transferido para uma "casa de delinquentes", motivos que levaram Wilson adotá-lo.

Sobre as experiências teatrais com Andrews, Pinheiro (2017, p. 30) relata que:

> [...] o fato de Andrews ser incapaz de ouvir e falar fez com que Wilson se sentisse no dever de descobrir as possibilidades que os gestos e as imagens poderiam ter de um espetáculo teatral para que, dessa forma, a partir dessas mudanças, Andrews pudesse participar e "compreender" o que estava ocorrendo no palco.

No espetáculo *King of Sapin* (1969), por exemplo, os desenhos de Raymond contribuíram com as cenas, "a peça sem palavras é embasada principalmente naquilo que Raymond realizava. Wilson acreditava que era uma forma de se comunicar com o encenador, dramatizando as suas tentativas, e compreender os mistérios presentes no começo e no final da vida" (PINHEIRO,2017, p.30).

Depois da experiência de Wilson com Raymond, ocorreu o que ele chamou de "o encontro com a voz-pensamento do autista", com o jovem Christopher Knowles, este diagnosticado com autismo. O jovem de 14 anos nasceu com severo dano cerebral, resultado da toxoplasmose contraída por sua mãe enquanto estava grávida, e também recebeu o diagnóstico de transtorno do espectro autista (TEA). Pinheiro (2017) explica que "Knowles

transcendeu as condições de sua nascença, assim como todas as expectativas que se tinham acerca de seu desenvolvimento" (PINHEIRO, 2017, p. 88).

Em sua pesquisa, o autor narra que Wilson conheceu Knowles em uma instituição para crianças com danos cerebrais, a O. D. *HeckSchool*, e conta como foi o encontro com Knowles: "Wilson não via Knowles (tal qual Raymond Andrews) como um deficiente – que precisava ser 'normalizado' a qualquer custo – mas como um indivíduo cujas habilidades e percepções eram únicas" (PINHEIRO, 2017, p. 92). Wilson, então, escutou uma gravação feita por Knowles e percebeu que o jovem "lidava com a linguagem verbal de forma ortodoxa, brincando com os códigos linguísticos, como se estes fizessem parte de um jogo de quebra-cabeça, onde as peças poderiam se arranjar em múltiplas variáveis" (PINHEIRO, 2017, p. 88). Wilson, diante do acontecido, ficou entusiasmado com a desenvoltura de Knowles e o convidou para participar do grupo teatral *Byrds*.

Depois dos encontros de Bob Wilson com os jovens Raymond Andrews e Christopher Knowles, Wilson compreendeu que tais experiências resultaram em elementos colaborativos para a cena. Após as práticas teatrais realizadas com os dois garotos, o dramaturgo estadunidense concluiu que a sua proposta não foi estabelecer nenhum fazer terapêutico, mas:

> [...] a abordagem de Wilson com os dois garotos se deu em uma tentativa de aprender, e apreender, as suas linguagens e modos de ser. Conhecê-los em suas próprias condições e direcionar suas singularidades a um fazer artístico-teatral muito específico – capaz de radicalizar, em alguns aspectos, este campo (PINHEIRO, 2017, p.196).

Vale salientar, como já foi sinalizado anteriormente, que as técnicas aplicadas não possuíam fins terapêuticos. Embora o Wilson não quisesse ser visto como um terapeuta, Pinheiro (2017) menciona que as práticas teatrais realizadas provocaram efeitos positivos em ambos os jovens: Andrews começou a frequentar a escola e Knowles começou a viver com mais independência, escreveu poemas e pintou telas que foram expostas em festivais e museus. Sendo assim, após tal levantamento a partir dos descritores autismo e teatro, ressaltamos que existem poucos trabalhos no Brasil sobre a relação entre ambas as áreas, pois localizamos um único estudo envolvendo práticas teatrais e sujeitos autistas; ainda que seja relevante, a temática interessou apenas a um pesquisador nos últimos dez anos. Em sequência, sobre o par de descritores teatro/autismo, os títulos das dissertações, as metodologias utilizadas, os autores e as respectivas instituições de ensino estão apresentados no quadro 2:

Quadro2– Pesquisas desenvolvidas entre os anos 2010 e 2020 sobre a temática teatro e deficiência

Pesquisador(a)	Ano	Título	Metodologia	Nível acadêmico
1. FLORÉZ, Laili von Czékus.	2012	Pedagogia da bobagem: uma pedagogia de palhaço na educação de adultos com deficiência intelectual.	Estudo de caso.	Mestrado –Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Universidade Federal da Bahia.
2.NÓBREGA, Andreza.	2012	Caminhos para inclusão: uma reflexão sobre áudio-descrição no teatro infanto-juvenil	Pesquisa qualitativa, áudio-descrição, entrevista semiestruturada, pesquisa de campo e estudo de caso.	Mestrado –Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco.
3. SALGADO, Eliana de Cássia Vieira de.	2013	Desenvolvimento humano, arte-educação: as contribuições do teatro no desenvolvimento e inclusão social de pessoas com deficiência.	Pesquisa qualitativa de natureza exploratória e descritiva, coleta de dados, entrevista semiestruturada, observação e gravações.	Mestrado – Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano. Universidade de Taubaté.
4. BAGALON, Ana Catharina Urbano Martins de Souza.	2017	O ensino de teatro e inclusão escolar: o jogo improvisacional nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	Abordagem qualitativa, pesquisa intervenção, diário de campo, entrevista e observação.	Mestrado –Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
5.NASCIMENTO, Anna Karolina Alves do.	2017	Áudio-descrição e mediação teatral: processo de acessibilidade do espetáculo Janelas e Luas.	Abordagem qualitativa e pesquisa intervenção.	Mestrado –Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
6. NIARADI, Maria Fonseca dos Santos Lopes.	2018	A Prática do teatro e deficiência visual: instrumento de manifestação subjetiva e desenvolvimento.	Pesquisa-ação (descritivo- analítico) e pesquisa qualitativa.	Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas. Universidade Estadual de Campinas
7.RAGAZZON, Patrícia Avila.	2018	Para além de nossas diferenças: teatro, poéticas e deficiência intelectual.	"Pesquisa-arte" somático-performativa	Mestrado –Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

8.SCHWARTZ, Letícia.	2019	Através do prisma: a áudio-descrição como provocação à percepção do espectador com deficiência visual.	Análise dos dados de caráter subjetivo e entrevista.	Mestrado –Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da CAPES - Banco de Teses e Dissertações.

O trabalho de Floréz (2012), denominado "Pedagogia da bobagem: uma pedagogia de palhaço na educação de adultos com deficiência intelectual", apresentou como objetivo o estudo sobre a sistematização de uma proposta pedagógica de palhaço, fora de uma instituição de educação especial, para adultos com deficiência intelectual. Como fundamentação teórica para a investigação, a autora utilizou os seguintes temas (tidos como centrais para o seu trabalho): palhaço/*clown*, deficiência intelectual/mental, educação especial e "temáticas correlacionadas, inclusão social, doença mental, circo, riso, bufão e teatro-educação" (FLORÉZ, 2012, p.16).

Por conseguinte, a metodologia utilizada foi um estudo de caso que teve como base uma oficina realizada entre os meses janeiro e fevereiro do ano de 2011, no Espaço Xisto Bahia, pela programação das Oficinas de Verão. Para a coleta de dados, foram realizadas quatro entrevistas com os participantes Ângela de Castro (palhaça e professora de oficinas de palhaço) e Fabrício Dorneles (palhaço); e duas com André Guimarães (o palhaço Paçoca, deficiente intelectual), todas na cidade do Rio de Janeiro, entre 2010 e 2011. Também foram coletados depoimentos de oito participantes da oficina, estas com carga horária de 26 horas, no Espaço Xisto; além de ter sido reorganizada uma entrevista de 2008, com Sidenise Estrelado, a então vice-coordenadora do Instituto Pestalozzi da Bahia[5].

Os resultados evidenciados nessa dissertação foram os fatores que alicerçaram a utilização da pedagogia do palhaço, são eles o avanço das capacidades de expressão, da criatividade, da concentração e da integração. Além disso, a pesquisadora ressaltou que há ausência de referência bibliográfica que discuta o palhaço sob o olhar do professor da educação formal e daqueles que pesquisam no campo das diversidades.

Em sequência, o estudo realizado por Nóbrega (2012), intitulado "Caminhos para inclusão: uma reflexão sobre áudio-descrição no teatro infanto-juvenil", apresentou como objetivo analisar as contribuições da áudio-descrição para a recepção e a fruição de espetáculos teatrais por parte de espectadores com deficiência visual. A metodologia adotada pela pesquisadora foi realizada em duas etapas: a primeira denominada "Ação participante" e a

[5] O Instituto Pestalozzi da Bahia é um Centro de Atendimento Educacional (CAEE) para alunos com deficiência intelectual (FLORÉZ, 2012, p. 36).

segunda “O caso”. A primeira etapa consistiu na montagem do espetáculo criado por Nóbrega, nomeado “Nem Sempre Lila”, interpretado pelo do grupo teatral Quadro e Cena, com o intuito de propor um processo colaborativo[6] na construção artística e também na elaboração da áudio-descrição, o que ocorreu em cinco dias do mês de setembro de 2011. Participaram desse estudo 21 pessoas de faixa etária entre 11 e 55 anos. Já a segunda etapa, correspondente ao estudo de caso, foi realizada no Teatro Marco Camarotti, na cidade de Recife, em Pernambuco. Tal espaço é direcionado ao desenvolvimento de espetáculos para o público infanto-juvenil, áudio-descrição e à recepção de pessoas com deficiência visual.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista individual semiestruturada, com o intuito de identificar elementos visuais captados pelos participantes com deficiência visual e ainda, de perceber de que forma esses elementos influenciaram na recepção e na fruição de cada um por meio do recurso da áudio-descrição. Nas palavras da autora, valorizar a utilização do recurso da áudio-descrição em espetáculos teatrais é uma ação de extrema importância:

> [...] é uma ferramenta para o empoderamento e para emancipação. E a utilização de práticas acessíveis possibilitará identificar e suprimir as barreiras atitudinais que determinam a baixa expectativa quanto à capacidade da pessoa cega ou com baixa visão de fazer uso das imagens e dos eventos visuais. Justificando, assim, a defesa da aplicação da áudio-descrição na escola, no teatro e em todos os espaços em que se faça necessário o seu uso. Recurso este que garante o acesso ao mundo imagético, que é, também, uma via de acesso à informação, ao conhecimento e à educação (NÓBREGA, 2012, p.24).

Ao final desse estudo, os resultados obtidos por Nóbrega (2012), depois de analisar a recepção e fruição do espetáculo com a contribuição da áudio-descrição, apontam que houve efeitos de subjetividade importantes, como a forma pela qual os sujeitos se relacionaram com os elementos da teatralidade: figurino, cenário, iluminação e movimentação em cena; o que influenciou no modo de receber, perceber e deleitar uma obra, pois os sujeitos em situação de deficiência visual criaram autonomia a partir da interpretação, apreciação, experiência e contemplação construídas. A autora pôde, assim, confirmar os benefícios do recurso da áudio-descrição nos sujeitos participantes, bem como a sensação de acolhimento, reconhecimento e valorização.

Salgado (2013), em sua pesquisa cujo título é “Desenvolvimento humano, arte-educação: as contribuições do teatro no desenvolvimento e inclusão social de pessoas com deficiência”, apresentou como objetivo identificar as influências do teatro no desenvolvimento

[6] “Caracteriza-se como processo colaborativo quando cada membro do grupo assume uma função definida, numa criação de compartilhamento. A relação é horizontal, onde não impera a hierarquia das funções” (NÓBREGA, 2012, p.148).

e na inclusão social dos sujeitos participantes. A investigação foi realizada em uma Associação Educacional Especializada, de caráter filantrópico, que atende 80 alunos com deficiência em uma cidade do interior do Vale do Paraíba, no estado de São Paulo; e contou com a colaboração de 10 sujeitos adultos com deficiência (intelectual e visual) e um professor responsável pelas atividades na Associação.

O trabalho, ainda, é de cunho qualitativo e de natureza exploratória e descritiva. O campo de estudos para essa pesquisa envolveu algumas etapas: a primeira composta por entrevistas semiestruturadas destinadas aos alunos e a segunda ocorreu por meio do registro, da observação e da gravação das atividades teatrais desenvolvidas. Os resultados observados foram que o teatro contribuiu para o convívio entre os sujeitos participantes da pesquisa, auxiliando na superação de preconceitos, na construção de conhecimento, no trabalho em equipe e além disso, na promoção de um olhar mais apurado em relação à estética. Salgado (2013) concluiu, dessa forma, após observar apresentações teatrais, que estas possibilitam caminhos para a inserção do público mencionado na sociedade.

Na pesquisa desenvolvida por Bagalon (2017), denominada "O ensino de teatro e inclusão escolar: o jogo improvisacional nos anos iniciais do Ensino Fundamental", o foco estava em aplicar jogos de improvisação em alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, o que ocorreu em uma escola pública de Natal, no Rio Grande do Norte. O trabalho em questão abrangeu a participação de alunos com e sem necessidades especiais. Para tanto, a metodologia envolveu a abordagem qualitativa, a pesquisa de intervenção por meio da realização de oficinas de teatro e, também, estudos embasados "na premissa Bakhtiana entre dialogismo e alteridade" (BAGALON, 2017, p.36).

O estudo apresentado acima ocorreu na turma do quinto ano do ensino fundamental, nos turnos matutino e vespertino, com 18 crianças na faixa etária entre 10 e 14 anos, grupo formado por 11 meninos e 7 meninas. Entre as meninas do grupo, duas delas apresentavam necessidades educacionais especiais, uma nasceu com microcefalia e a outra com síndrome de Down. Já no que se refere à coleta de dados, foram realizados métodos como a observação, o diário de campo, as entrevistas individuais com os professores e por fim, rodas de conversa com os alunos.

De acordo com Bagalon (2017), durante a investigação e a observação no decorrer das 10 oficinas de teatro, foram identificadas dificuldades, por parte das alunas com necessidades educacionais especiais, em acompanhar o nível de aprendizagem da turma. Para Bagalon (2017), então, é necessário que os professores criem conteúdos e estratégias para incluir o público específico no contexto escolar. Contudo, em relação aos resultados obtidos, nesses

foram constatados progressos significativos durante os jogos de improviso, tais como a espontaneidade, a liberdade de agir, criar e improvisar, e também o estímulo à imaginação. Dentre os propósitos da autora com a sua pesquisa, está o incentivo a outros trabalhos que possam contribuir para a temática e para a inclusão, possibilitando, assim, novas reflexões sobre a participação de todos os alunos no ensino do teatro por meio de jogos improvisacionais.

Dando seguimento às pesquisas apresentadas no quadro 2, o estudo desenvolvido por Nascimento (2017), intitulado "Áudio-descrição e mediação teatral: processo de acessibilidade do espetáculo Janelas e Luas", teve como objetivo compreender o recurso da áudio-descrição como forma de estratégia para a mediação do espetáculo teatral "Janelas e Luas". Para mais, nesse trabalho foi realizada uma pesquisa de intervenção orientada pela perspectiva Bakhtiniana entre alteridade e diálogo[7].

Essa pesquisa foi realizada através de duas etapas: na primeira, nomeada "Ensaio exploratório", ocorreu o processo de acessibilidade do espetáculo, que envolveu a áudio-descrição e a exploração tátil dos elementos de cena no auditório do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI-CAp – UFRN); já a segunda, ocorreu em uma turma do segundo ano do ensino médio (o nome da instituição não foi citado pelo pesquisador), dispondo de educandos com e sem deficiência, também em Natal, no Rio Grande do Norte, participação que teve como foco a interação entre os alunos e que foi estimulada por meio de práticas teatrais. Nesse sentido, Nascimento (2017, p.114) afirma que: "além de horizontar[8] a relação entre mediador e educando, a participação em jogos teatrais estimula conexões entre os educandos, sejam com ou sem deficiência".

Para mais, nesse trabalho foi realizada uma pesquisa de intervenção orientada pela perspectiva Bakhtiniana entre alteridade e diálogo[9]. Nas etapas citadas anteriormente, que contaram com a participação de 23 alunos, dois destes apresentavam deficiência visual, o que

[7] Alteridade e diálogo, na obra de Bakhtin, são conceitos que não podem ser pensados separadamente. Alteridade, na sua concepção, não se limita à consciência da existência do outro, nem tampouco se reduz ao diferente, mas comporta também o estranhamento e o pertencimento. O outro é o lugar da busca de sentido, mas também, simultaneamente, da incompletude e da provisoriedade. Essa perspectiva apresenta a condição de inacabamento permanente do sujeito, o vir-a-ser da condição do homem no mundo, assim como também denuncia a precária condição das teorias que buscam, através de uma linguagem instrumental, representar a totalidade da experiência do homem no mundo (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p.3).

[8] Termo utilizado no sentido de alcançar novos horizontes.

[9] Alteridade e diálogo, na obra de Bakhtin, são conceitos que não podem ser pensados separadamente. Alteridade, na sua concepção, não se limita à consciência da existência do outro, nem tampouco se reduz ao diferente, mas comporta também o estranhamento e o pertencimento. O outro é o lugar da busca de sentido, mas também, simultaneamente, da incompletude e da provisoriedade. Essa perspectiva apresenta a condição de inacabamento permanente do sujeito, o vir-a-ser da condição do homem no mundo, assim como também denuncia a precária condição das teorias que buscam, através de uma linguagem instrumental, representar a totalidade da experiência do homem no mundo (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p.3).

permitiu que a pesquisadora pudesse concluir que se o teatro é a arte do encontro, a áudio-descrição, como uma tradução semiótica (da imagem para a palavra), "consiste em uma força mediadora que amplia a comunhão cênica no aqui e no agora da manifestação teatral" (NASCIMENTO, 2017, n.p.).

Portanto, os resultados da análise apontam que, nesse caso, a expansão do encontro com uso das oficinas e da exploração tátil contribuiu para a leitura do espetáculo "Janelas e Luas" por parte dos sujeitos com e sem deficiência visual. A pesquisadora também sugeriu maior oferta de cursos formativos destinados a professores de Artes, a pedagogos da rede regular de ensino público e a "graduandos das licenciaturas de Teatro/Pedagogia, dispostos a (re) pensar práticas emancipatórias na linguagem teatral que consistam em comunas lúdicas de aprendizagem" (NASCIMENTO,2017, p.142).

Dando continuidade, o estudo desenvolvido por Niaradi (2017), intitulado "A Prática do teatro e deficiência visual: instrumento de manifestação subjetiva e desenvolvimento", teve como objetivo observar o processo de um grupo de sujeitos com deficiência visual, como eles realizavam as práticas teatrais e se houve mudanças na qualidade de vidas desses após o processo. O estudo envolveu uma pesquisa-ação, com delineamento descritivo-analítico, de abordagem qualitativa, e foi realizado pelo acompanhamento de aulas de teatro com adolescentes com deficiência visual na faixa etária entre 13 e 17 anos, vinculados à Associação Pró Visão do município de Campinas, São Paulo. Essas aulas tinham como foco principal desenvolver a criatividade desses sujeitos por meio de atividades individuais e coletivas, especificamente do fazer teatral, como a construção da presença cênica em relação ao personagem e às situações arquetípicas, utilizando quatro peças de Shakespeare: "A Megera Domada", "Hamlet", "Romeu e Julieta" e "Macbeth".

Em relação à metodologia empregada por Niaradi (2017), essa aconteceu por meio da realização de aulas de teatro, da pesquisa-ação, da observação (desenvolvimento artístico-pedagógico) para a coleta de dados e da aplicação do questionário KIDSCREEN-52[10], este avalia a qualidade de vida de crianças e adolescentes. Os resultados dessa pesquisa foram divididos em quatro partes: os referentes ao questionário aplicado, às narrativas após o questionário, à prática de teatro e ao desenvolvimento artístico-pedagógico. Em relação ao resultado do KIDSCREEN-52, que avaliou a qualidade de vida dos adolescentes, foram observados resultados positivos em relação à saúde e à atividade física, bem como aos sentimentos, estado emocional, autonomia, tempo livre, família, amigos e apoio social. Outros

[10] O Kidscreen-52 é um instrumento europeu intercultural e padronizado que avalia 10 dimensões da qualidade de vida relacionada com a saúde (QVRS) em crianças, adolescentes e seus pais.

resultados das narrativas desses jovens, advindas do questionário KIDSCREEN-52, foram: desequilíbrio no ambiente familiar, *bullying* e aspecto financeiro.

De posse dos resultados obtidos nas aulas de teatro, constatou-se que um maior contato com as obras de Shakespeare expandiu as possibilidades nas experiências corporais dos alunos, por meio da construção e interpretação dos personagens e do desenvolvimento de habilidades sociais em relação ao coletivo. A pesquisadora, por sua vez, espera que seu estudo possa contribuir para a compreensão acerca da importância das atividades artísticas, além de incentivar mais associações e instituições a incluir o teatro como parte de suas respectivas propostas pedagógicas.

O estudo desenvolvido por Ragazzon (2018), cujo título é "Para além de nossas diferenças: teatro, poéticas e deficiência intelectual", teve como foco o processo de criação teatral envolvendo pessoas com deficiência intelectual, a partir de experiências em oficinas de teatro realizadas entre 2014 e 2017. Tais oficinas foram realizadas no projeto "Ligados pela Arte", da Associação de Pais, Amigos e Pessoas com Deficiência, e contou com funcionários do Banco do Brasil e Comunidade, vinculados ao núcleo regional Rio Grande do Sul (APABB-RS). O conjunto de oficinas incluiu sujeitos com mais de 21 anos, de síndromes diversas e múltiplas deficiências.

Em relação à metodologia empregada pela autora, essa foi realizada por meio de encontros híbridos e da pesquisa-arte somática-performativa, esta embasada nos estudos de Fernandes (2014)[11]. As atividades foram realizadas a partir de estímulos, proporcionados por tecidos, em relação ao toque e suas possibilidades de movimentação pelo espaço, buscando uma possível dança com os sujeitos participantes da pesquisa. O estudo contribuiu para a necessidade de criar mais espaços para estabelecer relações de aproximação com o outro e para a partilha de experiências e diálogos com os mais diferentes públicos; além disso, a pesquisadora constatou a necessidade de uma discussão mais ampla sobre as temáticas teatro-educação-inclusão, buscando, assim, "um caminho possível para pensar a vida em coletividade" (RAGAZZON, 2017, p.78).

[11] Pesquisa-arte somático-performativa é um termo empregado por Fernandes (2014), em seu artigo intitulado "Pesquisa Somático-Performativa: Sintonia, Sensibilidade, Integração", que salienta o uso desse novo termo híbrido – "somático-performativo" - não decorre da busca por inventar um novo paradigma ou modelo a ser seguido. Ao contrário, surge de uma necessidade real de diluir fronteiras entre campos artificialmente separados, que atrapalham o fluxo da vida, da arte e da pesquisa. Assim, essa terminologia busca legitimar uma abordagem aberta, inclusiva e em constante transformação. Apesar de trazer o conforto da aceitação, essa abordagem propõe o desafio como estímulo ao crescimento ou mudança, tanto quanto o fazem a educação somática, a dança-teatro e a performance (FERNANDES, 2014, p.82).

Na pesquisa realizada por Schwartz (2019), nomeada “Através do prisma: a áudio-descrição como provocação à percepção do espectador com deficiência visual”, o intuito girava em torno da investigação do recurso da áudio-descrição na percepção do sujeito com deficiência visual, como também da exploração da possível aproximação entre esse recurso e o espetáculo “Inimigos na Casa de Bonecas”, apresentado em 2018 na Sala de Eventos do Instituto Ling, em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. O evento contou com 12 espectadores portadores de deficiência visual e teve como objetivo entender o processo de recepção teatral desses sujeitos. Para mais, investigou a relação entre as possibilidades do recurso da áudio-descrição na obra teatral, perante os sujeitos com deficiência visual, fazendo com que eles se entregassem a vários estímulos sensoriais, percepções, interpretações e leituras múltiplas durante o espetáculo.

Sobre a metodologia adotada por Schwartz (2019), esta optou por entrevistas realizadas por meio do aplicativo *WhatsApp*. A autora comenta que escolheu essa ferramenta pela informalidade, acreditando que os entrevistados ficariam mais à vontade para responder as suas perguntas. Comenta Schwartz:

> [...] as entrevistas foram marcadas pela informalidade no que se refere à ferramenta escolhida – o aplicativo WhatsApp – e ao tom da conversa, com o objetivo de garantir que os espectadores se manifestassem de maneira livre e despreocupada, dando vazão ao que sentiam e pensavam sem a incômoda sensação de serem objeto de pesquisa (SCHWARTZ, 201, p.34).

Comprovou-se nesse estudo, por meio da percepção e também da reação dos espectadores, um maior aprofundamento na linguagem do espetáculo. Para concluir, foi defendida a importância do uso da áudio-descrição no teatro, relacionando o encontro dessa, do espetáculo e do espectador nas “faces de um prisma através do qual a encenação se abre em um espectro de percepções e múltiplas leituras” (SCHWARTZ,2019, sn.).

Em resumo, sobre as pesquisas comentadas acima, relativas aos descritores teatro e deficiência, foram observados formatos diversificados entre as estratégias escolhidas como instrumentos de análise, destacamos o memorial, a áudio-descrição, as gravações audiovisuais, a pesquisa participante e dialógica, as narrativas autobiográficas, a pesquisa-intervenção, a escuta e também, a análise dos dados de caráter subjetivo. Já em relação às metodologias adotadas, também foram utilizados diferentes tipos, como os estudos de caso, a abordagem qualitativa de natureza exploratória e descritiva, a entrevista semiestruturada, a observação, as gravações audiovisuais, a áudio-descrição, a pesquisa-ação, a pesquisa bibliográfica descritiva-documental, a pesquisa intervenção, o memorial, a pesquisa autoetnográfica, a pesquisa participativa e dialógica, as narrativas autobiográficas e por fim, as práticas teatrais (jogos teatrais e performances ou desempenhos).

Sendo assim, este estado do conhecimento considera que as pesquisas citadas promovem avanços quanto aos efeitos educativos do teatro. Os avanços, para os sujeitos que participaram dos estudos, estão situados em diversos âmbitos: autonomia, relação com o outro, escuta, alteridade, dialogismo, pensamento crítico envolvendo questões políticas, culturais e sociais, bem como olhares mais apurados perante a estética teatral.

Em virtude do que foi apresentado até então, não é possível a ampliação deste estado do conhecimento para outro descritor que contemplasse a dissertação de Eutíquio Fernandes da Fonseca (2018), mencionada no quadro abaixo. Optamos pela inserção dessa por apresentar, de forma singular, uma aproximação com o tema e por fazer parte de uma produção do nosso programa[12]. Posto isso, o título da dissertação, a metodologia utilizada, o autor e a respectiva instituição de ensino estão apresentados no quadro3:

Quadro 3

Pesquisador(a)	Ano	Título	Metodologia	Nível acadêmico
1.FONSECA, Eutíquio Fernandes da.	2018	Do Teatro ao Processo Pedagógico: possíveis interlocuções entre o processo colaborativo e as práticas pedagógicas na educação especial na APAE de Ouro Preto.	Abordagem qualitativa, estudo de caso, entrevista semiestruturada e observação.	Mestrado –Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Ouro Preto.

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da CAPES - Banco de Teses e Dissertações

Em relação à pesquisa desenvolvida por Fonseca (2018), nomeada “Do Teatro ao Processo Pedagógico: possíveis interlocuções entre o processo colaborativo e as práticas pedagógicas na educação especial na APAE de Ouro Preto”, o objetivo era investigar e observar como o processo colaborativo de criação influenciou nas práticas pedagógicas, voltadas para crianças com deficiência, de professores que trabalhavam em uma instituição de educação especial. O autor discutiu em sua pesquisa os seguintes temas: processo colaborativo, práticas pedagógicas, educação especial, criação coletiva e pedagogia do teatro. Logo, pensar o processo colaborativo na criação teatral e no ambiente escolar foi a base dessa pesquisa. Para Fonseca (2018), o termo processo colaborativo ou processo colaborativo na criação teatral é “uma maneira na qual a cena é criada em conjunto com a cenografia, a iluminação, a música e os outros setores, sofrendo influências diretas uns dos outros” (FONSECA, 2018, p.24).

Sobre o local, a pesquisa ocorreu na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), onde o autor observou e narrou a atuação dos professores da instituição em conjunto

[12]Essa citação pela professora Libéria Neves durante o meu exame de qualificação.

com o projeto de extensão Cia. da Gente, criado em 2015 pela Fundação Gorceix (FG)[13].Com sua presença no local, o pesquisador contribuiu nos possíveis processos colaborativos dos discentes da educação especial, tendo atuado também como integrante do núcleo do projeto, com o espetáculo "Poesia nos Trilhos", este que contava com a contribuição de alunos bolsistas da UFOP.

Quanto à metodologia, foi utilizado o estudo de caso envolvendo a coleta de dados, a entrevista semiestruturada e a observação; e as entrevistas foram realizadas com três professoras da turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o objetivo de investigar e observar quais os possíveis efeitos educativos das práticas teatrais realizadas pelo Cia. da Gente.

Em relação aos resultados das análises e entrevistas com as professoras, Fonseca (2018) percebeu que foi "possível identificar que as professoras, quando falam sobre a educação de pessoas com deficiência, trazem em seu discurso a questão da diferença" (FONSECA, 2018, p. 7). Já o processo colaborativo, após as narrações, mostrou que embora as professoras não tivessem domínio sobre o termo, consideravam que as práticas teatrais contribuíram nas atividades curriculares. Também foram constatados pelo autor outros efeitos positivos, como o despertar da autonomia e do pensamento crítico e simbólico, avanços que as docentes começaram a explorar nas disciplinas e nas atividades extracurriculares da escola. Conforme Fonseca (2018), não é possível afirmar que todas as docentes se apropriaram do processo colaborativo em suas aulas, mas que elementos foram perceptíveis em seus discursos e incorporados nas suas práticas pedagógicas.

Sobre o par de descritores teatro/educação, os títulos das dissertações, as metodologias utilizadas, os autores e as respectivas instituições de ensino estão apresentados no quadro4:

Quadro 4 - Pesquisas desenvolvidas entre os anos de 2010 e 2020 sobre a temática teatro e educação

Pesquisador(a)	Ano	Título	Metodologia	Nível acadêmico
1. VASCONCELLOS, Elaine Lívia Molla de.	2013	O Teatro do Oprimido e sua contribuição na formação da criança com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade.	Jogos do Teatro do Oprimido	Mestrado –Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

[13]A Fundação Gorceix é uma instituição sem fins lucrativos, foi criada em assembleia presidida pelo professor Theófilo Marques Álvaro da Silva, no Clube de Engenharia do Rio de Janeiro, em 5 de fevereiro de 1960 por ex-alunos da Escola de Minas de Ouro Preto. A partir de então, foi concebida como "uma entidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, de utilidade pública para fins de pesquisa científica e tecnológica, de assistência social, de educação, de cultura e de incentivo a atividades voltadas para o desenvolvimento industrial brasileiro, priorizando em seus diversos projetos contratados a participação de professores e alunos da Escola de Minas de Ouro Preto.(FUNDAÇÃO GORCEIX, 2016, apud FONSECA, 2018, p.44).

2.GREFF, Tatiana Raquel Baptista.	2016	O ensino do teatro em conexão com o audiovisual: um diálogo com as novas proposições estéticas e com acultura digital.	Experimentos de produção de curtas-metragens e audiovisual.	Mestrado –Programa de Pós-Graduação em Teatro. Universidade do Estado de Santa Catarina - Centro de Artes.
3. DANTAS, Matheus Giannini Caldas.	2019	Narrativas autobiográficas: uma proposta dialógica para o ensino de teatro.	Pesquisa qualitativa, narrativas autobiográficas, estudo de caso e pesquisa-ação.	Mestrado –Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da CAPES - Banco de Teses e Dissertações.

O estudo realizado por Vasconcellos (2013), intitulado "O Teatro do Oprimido e sua contribuição na formação da criança com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade", buscou investigar as contribuições do Teatro do Oprimido como recurso terapêutico e educativo, na intenção de compreender melhor o comportamento e a conduta da criança com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Nesse sentido, a autora pesquisou sobre os sintomas, as causas e os efeitos dessa síndrome, além de traçar uma relação entre a temática família-escola-especialista, na tentativa de evidenciar a importância do acompanhamento familiar no processo de ensino, de aprendizagem e no tratamento dessas crianças.

O trabalho foi realizado em uma escola da rede municipal, em Natal, no Rio Grande do Norte, com 12 crianças do ensino infantil, mas apenas três participaram de todas as ações (ação médica, terapia e jogos teatrais do Teatro do Oprimido de Augusto Boal[14]). Vasconcellos (2013) apontou que alguns pais que não autorizam a participação das crianças no acompanhamento especializado tiveram como argumentos a falta de tempo e normalidade na agitação das crianças, a qual julgavam como característica da idade; em relação à metodologia, a pesquisadora optou pela abordagem das técnicas dos jogos teatrais (teatro-fórum, teatro-invisível, teatro-jornal, arco-íris do desejo e teatro-legislativo), seguida pela observação dessas práticas. Tais atividades ocorriam uma vez por semana, na sala de aula, e nos outros dias os estudantes participavam de reuniões e consultas com especialistas, conjuntamente com seus familiares.

Por fim, com os resultados obtidos após a realização dos jogos do Teatro do Oprimido, constataram-se avanços significativos no comportamento e melhoramento na conduta dos

[14]O Teatro do Oprimido, do autor Augusto Boal, é composto por várias técnicas teatrais que têm como propósito discutir e refletir sobre formas de acabar com as opressões.

alunos, permitindo uma melhor inserção de tal indivíduo na sociedade. Além disso, após a realização das atividades com jogos, Vasconcellos (2013, p.88) “concluiu que isso ajudou na recuperação desse transtorno e também permitiu as crianças com TDAH a recuperarem sua consciência espacial, descobrindo seu corpo e suas potencialidades, respeitando seus limites”.

Em sequência, a pesquisa concebida por Greff (2016), nomeada “O ensino do teatro em conexão com o audiovisual: um diálogo com as novas proposições estéticas e com a cultura digital”, apresentou como objetivo pesquisar e avaliar a exploração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no ensino do teatro, exploração utilizada como uma estratégia de inserção desse ensino nas instituições escolares.

Esse estudo foi realizado por meio de experimentos na produção de curtas-metragens e produtos do audiovisual, com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e com adolescentes das etapas finais do ensino fundamental (8° e 9° anos), em duas escolas da rede pública de Canoas e Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Para mais, também foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema nos anos 2009, 2011, 2012 e 2013. Dessa busca, surgiram efeitos importantes em relação às práticas teatrais dentro de suas atualidades, o que possibilitou a reflexão sobre aspectos educacionais que envolvem questões sociais e políticas. Outro efeito, foi o uso de tecnologias digitais como formas de ampliar e entender os possíveis impactos da inserção do ensino de teatro nas instituições escolares.

Com os resultados obtidos, ainda sobre o trabalho de Greff (2016), a pesquisadora percebeu que os alunos ficaram mais envolvidos e interessados no teatro dentro de suas atualidades, e também que houve o despertar desses para com o uso de tecnologias digitais e sua estética. Segundo Greff (2016, p.28), “constatou-se a importância de compreender a conjuntura da denominada cultura digital e suas reverberações nas novas formas de aprendizagem, nas relações sociais, nas modificações da percepção e nas proposições estéticas contemporâneas”.

Por último, a pesquisa desenvolvida por Dantas (2019), denominada “Narrativas autobiográficas: uma proposta dialógica para o ensino de teatro”, teve como objetivo investigar como as narrativas autobiográficas podem contribuir para o indivíduo na construção do conhecimento a partir da sua própria história de vida. Para isso, o trabalho contou com os relatos de experiência, após práticas teatrais, de alunos do 4º e 5º anos do ensino fundamental da Escola Estadual em Tempo Integral Ambulatório Cardeal Câmera (EETIACC), localizada no município de Mossoró, no Rio Grande do Norte.

Sobre a metodologia, esta teve por base os princípios da abordagem qualitativa, das narrativas autobiográficas e da pesquisa-ação. Para a realização desse estudo, o autor se

embasou na descrição, na análise a partir do seu projeto denominado “Minhas Narrativas” e também nas experiências com os alunos. E assim, buscou entender como as narrativas autobiográficas podem auxiliar no processo de ensino de teatro.

Em relação à técnica para suas práticas, o autor utilizou os jogos do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, na tentativa de potencializar a consciência corporal dos alunos e de ativar o trabalho com o tato e a confiança. Os resultados encontrados, após as experiências com os jogos, foram que o teatro precisa de ações mais significantes, que gerem transformações nas trocas de conhecimentos éticos, culturais e estéticos, o que também pode influenciar em outros meios do sujeito ver o mundo. Por fim, o pesquisador em questão concluiu seu trabalho reforçando a necessidade de mais diálogo entre o teatro e os processos formativos de ensino-aprendizagem, além da inter-relação teatro e planejamento pedagógico e do ensino de teatro como forma de contribuição para narrativas autobiográficas.

Sendo assim, após a categorização das três dissertações levantadas no quadro4, observamos que as atividades foram desenvolvidas com diferentes públicos, como frequentadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e crianças/adolescentes com deficiências visuais e intelectuais; e que os saberes estudados conduziram os pesquisadores à reflexão acerca das práticas teatrais e dos efeitos educativos provocados nos participantes, como a expansão da consciência corporal, da memória, da desinibição, do respeito, da relação com o outro, da autonomia e de habilidades cognitivas e motoras.

Retomando, então, o objetivo desta pesquisa é mapear, estudar produções sobre o tema e apresentar os resultados do estado do conhecimento, no conjunto de publicações entre 2010 e 2020, que por meio de dissertações foram alcançados. O mapeamento da primeira plataforma, desse modo, permitiu a sistematização de 12 estudos que relacionam o teatro, o público mencionado e as possíveis contribuições e interações com a área da educação.

Outros avanços observados nesta pesquisa sobre o estado do conhecimento apontam, ainda que de modo simplificado, a necessidade de aproximar as áreas teatro e educação, no sentindo de investigar como o teatro pode contribuir em possíveis efeitos educativos. Os trabalhos mencionados demonstraram que depois das experimentações com as práticas teatrais, os sujeitos participantes das pesquisas tiveram resultados significativos no que concerne à autonomia, questões sociais, culturais e políticas, redução da timidez, assim como ao alcance da expressão, da consciência corporal e da escuta. Dessa forma, o teatro precisa, em conjunto com a educação especial, desenvolver novas propostas de construção de saber e intervenção. Para tanto, os estudos futuros deverão investigar novas referências teóricas em relação às temáticas educação, teatro, autismo e deficiência. Nas contribuições apontadas pelas pesquisas

elencadas anteriormente, destacam-se as diversas estratégias e técnicas metodológicas, as narrativas bibliográficas e o audiovisual.

Em outro momento, a compreensão de uma forma particular foi necessária, causando desafio diante da abordagem que cada pesquisador apresentou, pois nem todos especificaram claramente a sistematização utilizada quanto às metodologias, resultados e conclusões. No entanto, esses desafios encontrados foram válidos, uma vez que permitiram maior aproximação, interação e comprometimento, além de leituras mais atentas, gerando qualidade na análise dos dados das pesquisas elencadas. Durante a leitura dos textos sobre a temática teatro e autismo, encontramos apenas uma dissertação que abordou o tema, ou seja, mesmo sendo válido, interessou apenas a um pesquisador nos últimos 10 anos. Todavia, confiamos e apostamos que existem pesquisadores que atribuam relevância para a temática, mas esta ainda se encontra timidamente descrita ou narrada.

Dando prosseguimento, no quadro5 são apresentados os locais de produção das dissertações analisadas no banco de dados da CAPES:

Quadro 5 – Produção das pesquisas por Instituição de Ensino Superior (IES)

Instituição de Ensino Superior	Quantidade de pesquisas encontradas
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	2
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	4
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC	1
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRS	2
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	1
Universidade de Taubaté - UNITAL	1
Universidade Federal da Bahia - UFBA	1

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da Instituição de Ensino Superior- IES.

Em resumo, ao consultar o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, encontramos entre as dissertações 12 trabalhos que fazem referência aos temas teatro/autismo, teatro/deficiência e teatro/educação. Um refinamento nessas pesquisas permitiu identificar oito trabalhos em universidades federais, três em universidades estaduais e um em uma instituição privada de ensino superior. Percebe-se, por meio dos números presentes no quadro5, que na UFRN foram desenvolvidos quatro trabalhos, número expressivo em relação às demais instituições. À vista disso, em um total de 12 pesquisas, são citados como participantes dos estudos crianças, jovens e adultos, todas almejando a elaboração e a organização de meios que possam ampliar a inclusão

desses sujeitos no ambiente escolar. Destacamos, ainda, um único estudo de práticas teatrais com pessoas diagnosticadas como autistas, a pesquisa de Pinheiro (2017), as outras 11 produções foram com pessoas deficientes.

De forma conclusiva, para a realização desta pesquisa, no período investigado, foi utilizado como critério de seleção trabalhos que focavam especificamente nos efeitos educativos que as práticas teatrais poderiam causar no público mencionado, afinal, a partir de dados encontrados nas dissertações, os profissionais das áreas de educação e teatro afirmaram a necessidade de um trabalho interdisciplinar. Logo, consideramos significativas e importantes as práticas teatrais associadas ao processo de aprendizagem.

2.2 *Scientific Electronic Library Online* – SciELO

Em relação a nossa busca na plataforma SciELO, utilizamos, durante o processo, os descritores autismo, deficiência, teatro e educação, e durante esse levantamento foram selecionados cinco artigos. Para uma busca mais eficaz, como na plataforma anterior, informamos os descritores pareados: teatro/autismo, teatro/deficiência e teatro/educação. Contudo, nessa não encontramos artigos com os descritores teatro/autismo e teatro/deficiência, mas para o par teatro/educação encontramos cinco.

Posto isso, os títulos dos artigos, as metodologias utilizadas, os autores e os respectivos periódicos estão apresentados no quadro6:

Quadro 6 – Artigos publicados em periódicos entre 2010 e 2020 sobre a temática teatro e educação

Pesquisador(a)	Ano	Título	Metodologia	Periódicos
1. OLIVEIRA, Maria Eunice de; STOLTZ, Tania.	2010	Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky	Pesquisa bibliográfica	Revista Educar
2.KNIJNIK, Jorge.	2011	Teatro infantil, gênero e Direitos Humanos: um olhar crítico sobreas peças Felizardo e O Menino Teresa	Pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo e entrevista	Revista Estudos Feministas
3. ALMEIDA JUNIOR, José Simões de.	2013	Reflexões acerca do estágio curricular na formação do professor licenciado em teatro	Levantamento bibliográfico e entrevista	Educação em Revista

4. ALMEIDA, Evany Bettine de; MARTINS, Anna Karenina Azevedo; NUNES, Viviane Abreu.	2013	O corpo como espaço de aprendizagem: reflexões a partir das vivências de um grupo de teatro formado por adultos na maturidade	Observação, pesquisa qualitativa, grupo focal e questionário.	Revista Pró- Posições
5. GOMES, Sidmar Silveira; AQUINO, Julio Groppa.	2019	Uma breve genealogia do teatro eeducação no Brasil: o teatro para crianças	Pesquisa bibliográfica	Revista Brasileira de Estudos da Presença (Brazilian Journal on PresenceStudies)

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da Scientific Electronic Library Online – SCIELO.

O artigo escrito por Oliveira e Stoltz (2010), nomeado "Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky", teve como objetivo realizar atividades teatrais embasadas nos estudos de Vygotsky a respeito da relação entre desenvolvimento humano e arte. As autoras discutiram a realização dessa prática no contexto escolar como meio de estimular a interação social e a expressão individual dos alunos. Para Oliveira e Stoltz (2010, p. 85), a linguagem e a interação entre os sujeitos são duas categorias muito caras ao teatro, pois este "[...] é particularmente interessante quanto às possibilidades de interação, internalização da cultura, uso da palavra e expressão afetiva. A realização de atividades teatrais pode ser de grande valia no desenvolvimento da criança e do adolescente."

Sobre a metodologia, esta teve por princípio a pesquisa bibliográfica fundamentada nas ideias de Vygotsky sobre a interação social como ferramenta para o desenvolvimento cognitivo, emocional e motor da criança no contexto escolar, uma vez que, para Vygotsky, a escola é um espaço essencial para que a criança possa explorar seus aprendizados. Nesse caso, a função do professor é oferecer mais experiências significativas, motivacionais e, também, buscar promover uma forma de trabalhar o teatro não só como conteúdo de educação artística, mas como uma maneira eficiente de inclusão social.

Nesse artigo, ainda, as autoras explicam o porquê dessa relação de Vygotsky com o teatro, quando comentam que o psicólogo tinha uma grande paixão pelo tema e que por isso participou de grupos de discussão e foi crítico da área. Ele também escreveu sobre a importância da arte, da emoção e da apreciação estética envolvendo o teatro, a música, a poesia e as artes plásticas. Sendo assim, com base no que foi apresentado no artigo, as autoras acreditam que o teatro tem um efeito importante no desenvolvimento da criança, pois ele utiliza "a linguagem verbal e corporal, a memorização, a atenção, também a organização espacial" (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010, p.86). Constatamos, de tal modo, que o teatro inserido na escola se revelou como um instrumento educativo de muita relevância.

Isso posto, após estudarem os autores Hamed (2007), Hauer (2005), Machado (2004), Christov (2004), Meyer (2002) e Japiassu (1998), que realizaram atividades teatrais com crianças na faixa etária entre 5 e 11 anos, e também adolescentes a partir dos 14 anos, as autoras explicaram que a mudança de faixa etária (de 11 a 14 anos) é importante, pois de acordo os estudiosos: "[...] parecem ser em menor número os professores que levam atividades teatrais para alunos entre 11 e 14 anos. Porém, estes encontram-se precisamente na fase apontada por Vygotsky como aquela em que ocorre uma grande transformação na forma de pensar (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010, p. 91).

Por fim, as autoras concluíram que inserir o teatro na atividade escolar teve um papel primordial para os estudantes, pois o teatro pode desenvolver nos alunos uma maior expansão no desenvolvimento da imaginação, na interação social e na linguagem tanto corporal quanto oral. Por conseguinte, o teatro também é um instrumento que pode provocar estímulos importantes na construção desses sujeitos dentro e fora do ambiente escolar.

Em sequência, Knijnik (2011), em seu artigo intitulado "Teatro infantil, gênero e Direitos Humanos: um olhar crítico sobre as peças Felizardo e O menino Teresa", buscou estudar o teatro infantil de Marcelo Romagnoli e da Banda Mirim, por meio das peças "Felizardo" e "O menino Teresa", estas que tiveram como proposta desmontar e questionar os estereótipos que diferenciam os meninos e as meninas. O autor, dessa forma, trouxe para a discussão do seu texto a dicotomia de gênero de acordo com o pensamento e a cultura de cada sociedade, e não como algo generalizado, como a concepção de que meninas só podem brincar de boneca e meninos jogar futebol, ainda que impere uma sociedade que insiste em enquadrar as identidades de gênero em padrões binários. Portanto, para Knijnik (2011), "nesse quadro de fortalecimento do binarismo na compreensão das identidades de gênero, certamente, a educação formal possui um papel essencial" (KNIJNIK, 2011, p.779).

Sobre a realização da pesquisa, esta se desenvolveu por meio da investigação de duas das peças do autor de teatro infantil Marcelo Romagnoli, intituladas "Felizardo" e "O menino Teresa", que foram encenadas pelo grupo teatral Banda Mirim, no circuito do Serviço Social do Comércio de São Paulo (SESC/SP). O pesquisador, então, foi a campo para observar e analisar criticamente as obras de Romagnoli e o grupo teatral referido. O espetáculo "Felizardo", por sua vez, trata-se de um musical da Banda Mirim onde é contada a história da menina fedida que usa cueca e do menino com medo, que é comandado pela menina. Já a peça "O menino Tereza", traz a história de uma menina que tem ideia de menino e que termina por se transformarem um.

Knijnik (2011) comenta, assim, que após assistir aos espetáculos, ambos dirigidos por Marcelo Romagnoli,

> [...] um a um, os estereótipos de gênero vão sendo quebrados, e outro mundo é construído nos palcos. Um mundo leve, sem estereotipias que engessam e limitam, ao contrário, com possibilidades de descoberta, de vida em comum, com diferenças, mas com muita coisa para trocar, aprender e evoluir (KNIJNIK, 2011, p.796).

Para o autor, além disso, os dois espetáculos procuravam eliminar os estereótipos, na vida infantil, em relação à ideia do que compete ao feminino e ao masculino e, dessa maneira, ambos provocaram no autor uma maior reflexão crítica sobre as relações de gênero; e o permitiram concluir que o teatro é um espaço privilegiado, não apenas como local de reflexões, mas também para expressar sentimentos referentes ao gênero.

O artigo redigido por Almeida Junior (2013), no que lhe toca, nomeado "Reflexões acerca do estágio curricular na formação do professor licenciado em teatro", teve como objetivo discutir e refletir sobre o estágio supervisionado obrigatório de teatro e o seu papel na formação do futuro docente. Nesse estudo, o autor afirmou que os estágios na área de teatro, inseridos no contexto escolar, são importantes para os alunos, pois são um período de aprendizagem, de escuta e expansão de experiências, tanto no contato com a rotina da escola quanto no ato de vivenciar a realidade de uma sala de aula. O estágio, além disso, também pode contribuir para a formação do futuro professor da área e incentivar o estudante a promover mais atividades que integrem e envolvam as práticas teatrais, de "tal modo a tornar a prática cultural do teatro concreta e visível no território escolar" (ALMEIDA JUNIOR, 2013, p.44).

Sobre o mesmo trabalho, continuando, esse foi realizado por meio de um levantamento histórico embasado nos conhecimentos de arte no Brasil, observações e fragmentos retirados dos relatos escritos dos alunos, durante o período de docência do estágio supervisionado da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na disciplina Prática de Estágios em Teatro III e IV.

O pesquisador observou, nos relatos dos estagiários, após suas experiências em sala de aula, que havia dois grupos distintos durante cada semestre, o primeiro contando com integrantes que não apresentavam interesse na docência como primeira opção de trabalho, mas que optaram por ela para se garantir no mercado caso não se firmem como artistas; e o segundo, contando com membros que realmente possuíam o desejo de exercer a profissão de professor de teatro.

Entretanto, segundo Almeida Junior (2013, p. 54), a experiência demonstrou, "[...] na sala de aula, que ambos os grupos de alunos iniciam as atividades com muitos discursos prontos em relação à escola: violência escolar, o desprestígio da profissão, baixos salários, entre

outros.”. Os alunos também relataram suas dificuldades durante os estágios, pois não se identificavam com os professores e com suas posturas na sala de aula, o que, de acordo com o autor, cria uma imagem negativa em relação à profissão. Em outros relatos, foi sinalizado que os estagiários passaram por preconceitos durante a realização das suas práticas teatrais e que esses percebiam que, quando falavam sobre o termo “dinâmicas de grupo”, os alunos entendiam como exercícios interativos sem organização e objetivos pedagógicos concretos.

Em suma, os resultados obtidos apontam a sala de aula como um espaço duplo, o que atende aos “imaginários teatrais vivenciados na formação artística ao longo da formação e aquele realizado pelas práticas escolarizadas e na visibilidade do teatro no território escolar” (ALMEIDA JUNIOR, 2013, p.43). O autor concluiu que o estágio é um espaço onde os alunos podem observar, errar, acertar, desenvolver propostas curriculares no contexto escolar e também, tornar o teatro mais visível dentro da escola.

Dando seguimento aos artigos apresentadas no quadro 6, aquele produzido por Almeida; Martins; Nunes (2013), intitulado “O corpo como espaço de aprendizagem: reflexões a partir das vivências de um grupo de teatro formado por adultos na maturidade”, teve como objetivo refletir sobre o lugar do corpo na sociedade. Para tal, foi realizado um estudo investigativo e descritivo sobre a relação entre a educação do corpo e a experiência teatral, com 15 adultos (13 mulheres e 2 homens), entre setembro e dezembro de 2010, na Estação Ciência, centro que pertence à Pró-Reitoria de Cultura e Extensão da Universidade de São Paulo (USP). Participaram dessa pesquisa 15 alunos (13 mulheres e 2 homens) do curso de Teatro do Núcleo de Artes da Estação Ciência, com idade entre 60 e 85 anos. Sobre a metodologia, esta teve como base os princípios da abordagem qualitativa, já os instrumentos de estratégia utilizados foram a observação, a técnica qualitativa do grupo focal e a aplicação de questionário após a realização das atividades corporais.

Com os resultados obtidos após a realização das técnicas corporais, constataram-se progressos na integração entre o grupo, na cooperação, na capacidade de análise crítica e na superação do estranhamento inicial. Já com os fragmentos extraídos dos discursos dos entrevistados, principalmente, as autoras verificaram que “as vivências nesse grupo constituem um momento de prazer e de autoconhecimento, de resgate da importância do próprio corpo na relação com o outro” (ALMEIDA; MARTINS; NUNES, 2013, p.210). Estas autoras concluíram que embora as atividades corporais tenham sido elaboradas com sujeitos idosos, o processo de ensino-aprendizagem não se limitou à faixa etária e pôde se desenvolver de forma prazerosa, divertida, amorosa e com qualidade.

Para finalizar, o estudo realizado por Gomes; Aquino (2019), intitulado "Uma breve genealogia do teatro e educação no Brasil: o teatro para crianças", apresentou como objetivo estudar a questão histórico-política da relação entre teatro e educação para crianças. Foi realizado, ainda, por meio da análise teórica foucaltiana que envolve a noção de governamentalidade[15] e do discurso em torno dessa temática (teatro e educação para crianças) no Brasil, desde o seu início até o século XX, utilizando duas fontes não convencionais: o jornal Correio e Manhã e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

O resultado obtido após a realização desse recorte temporal, foi a constatação do advento da Escola Nova[16], movimento que contribuiu para pensar e reinventar o teatro tanto dentro da escola quanto fora dela. Nesse momento, o professor passa a proporcionar situações para estimular o pensamento crítico das crianças, incluindo as atividades lúdicas, e a inserir atividades teatrais na sala de aula. Isso posto, o referido estudo contribuiu também para atribuir "[...] aos teatros infantil e escolar um lugar de destaque entre as estratégias pedagogizantes de governamento populacional" (GOMES; AQUINO, 2019, p.1).

Em síntese, sobre os artigos citados no quadro 6, observamos o teatro experimentado com diferentes públicos, incluindo crianças, jovens e idosos. Também foi destacado como relevante pelos autores a aparição do teatro no currículo escolar suplementar, como meio para a construção da autonomia pessoal, educacional e social desses sujeitos. Por outro lado, em relação às contribuições para a nossa pesquisa, destacamos os subsídios teóricos sobre a relação do teatro com a sexualidade e o conceito de gênero e as reflexões em torno da relação entre professores e estagiários, estes envolvidos nos desafios vivenciadas pelo período de estágio obrigatório em escolas, experiência que consideramos valorosa para a profissão e que pode auxiliar na proposição de práticas teatrais que envolvam espaços internos e externos ao contexto escolar.

Para mais, as pesquisas investigadas nos artigos referentes ao par de descritores teatro/educação revelaram a importância do teatro dentro da escola, evidenciando que as práticas teatrais possibilitam aos alunos um pensamento mais crítico, desenvolvimento da imaginação e avanços na interação social. No entanto, sobre os pares de descritores

[15]Inspirados na noção geral de governamentalidade proposta por Foucault (2004, p. 324) como o ponto de intersecção 'entre as tecnologias de dominação sobre os outros e as tecnologias de si', temos por certo que o teatro que se ocupa do infantil perfaz-se como uma espécie de ocasião privilegiada de condução das condutas concernentes não apenas à esfera de uma infância (auto)governada, mas também ao fomento de determinados modos pedagogizados de subjetivação em larga escala (GOMES; AQUINO,2019, p. 22).

[16]O Movimento da Escola Nova no Brasil trouxe grandes contribuições para o avanço do nosso sistema educacional, pois a partir dessas reformas começou-se a pensar um novo tipo de educação onde o interesse do aluno, a formação para uma vida democrática, entre outros temas passaram a ser importantes para o processo educacional (CARVALHO, 2001, p. 75).

teatro/autismo e teatro/deficiência, não encontramos nenhum artigo, mas apesar disso, deparamo-nos com temas instigantes como gênero/sexualidade, estágio obrigatório para a docência, o teatro com idosos e a genealogia da relação entre teatro e educação.

Posto isso, no quadro 7 são apresentadas as instituições de produção dos artigos analisados na plataforma *Scientific Electronic Library Online* - SciELO:

Quadro 7 – Produção dos artigos por Instituição de Ensino Superior - IES

Instituição de ensino superior	Quantidades de artigos realizados
Universidade Federal do Paraná - UFPR	1
Universidade de São Paulo - USP	2
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	1
Universityof Western Sydney - Austrália	1

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da Instituição de Ensino Superior- IES.

Por meio da tabela apresentada acima, verificamos que a maioria das publicações provém do estado de São Paulo.

2.3 ABRACE - Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas

Para a plataforma da Associação Brasileira de Pesquisas e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), também utilizamos os descritores educação, autismo, deficiência e teatro. E trabalhamos com os seguintes pares: teatro/autismo, teatro/deficiência e teatro/educação. Neste levantamento, então, foram selecionados 3 artigos. De forma singular, nesta plataforma, pesquisamos no espaço temporal de 2010 a 2019, uma vez que as produções do ano de 2020 ainda não constavam na referida.

Sendo assim, em relação ao par de descritores teatro/autismo, não encontramos publicações. Entretanto, encontramos três publicações para o par teatro/deficiência e zero para o par teatro/educação. Diante disso, ousamos fazer algumas proposições sobre como o teatro se apresenta nessas pesquisas e também, sobre como o tema não tem despertado interesse de pesquisadores da área, apesar de sua importância. Com os resultados apontados nesse levantamento, colocamos nossa inquietação diante do número reduzido de publicações para o descritor teatro/autismo.

Os títulos dos artigos e suas respectivas informações estão apresentadas quadro 8:

Quadro 8 – Artigos publicados em anais entre os anos de 2010 a 2019 sobre a temática teatro e deficiência

Pesquisador(a)	Ano	Título	Metodologia	Anais
1. BEKER, Lídia.	2010	Teatro e surdez: a encenação está em jogo.	Pesquisa bibliográfica	VI Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas.
2. PINTO, Elizabeth Medeiros.	2011	A difícil inclusão do corpo inumano.	Pesquisa bibliográfica	VI Reunião Científica da ABRACE
3. SOUSA, Victor Hugo Camargo.	2019	A relação do teatro cego com a pessoa com deficiência visual.	Pesquisa bibliográfica e entrevista	Iniciação Científica-Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Instituto de Artes. Anais ABRACE

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da Associação Brasileira de Pesquisas e Pós-Graduação em Artes Cênicas - ABRACE.

O artigo elaborado por Becker (2010), intitulado “Teatro e surdez: a encenação está em jogo”, teve como objetivo pensar a singularidade da prática do jogo teatral com um grupo de crianças surdas, no Ambulatório de Surdez do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho, pertencente à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Nesse artigo a autora trabalhou jogos teatrais, a terapia da fonoaudiologia, estudos embasados em Vygotsky e o dialogismo de Bakhtin com um grupo de crianças e adolescentes (o autor não relatou a quantidade de sujeitos que participaram do estudo) “portadores de surdez pré-linguística”[17], também ansiosas e frágeis emocionalmente. Para Becker (2010), em continuidade, os jogos teatrais são componentes importantes para esses sujeitos, podendo potencializar a criatividade, o aprendizado e favorecer “[...] o tratamento da saúde: representação do mundo, prática transformadora e encontro com a vida - o teatro como apropriação do ato criativo” (BECKER,2010, p.3).Já a terapia fonoaudialógica, contribuiu para reforçar a autonomia do sujeito e para a pronúncia e assimilação da Língua Portuguesa, para tal aplicação o autor estudou a linguagem segundo Vygotsky e Bakhtin.

Sobre a metodologia empregada, foi utilizada a pesquisa bibliográfica com embasamento nas etapas de desenvolvimento de Vygotsky, no sentido das interpretações[18], nas

[17] [...] nasceram surdos ou perderam a audição antes de constituir linguagem e apresentam déficit cognitivo acentuado, dificuldades nas habilidades físicas [...] (BEKER, 2010, p. 1).

[18] O termo interpretação é uma opção consciente dos tradutores da obra no Brasil e se pensarmos na semântica do termo, podemos pensar que o processo de internalização se manifesta pela corporificação de uma experiência adquirida (BECKER, 2010, p.2).

abordagens da linguagem Bakhtiana[19] e na experimentação com jogos teatrais. O resultado, por sua vez, apontou que os jogos teatrais contribuíram para o desenvolvimento da psicomotricidade, da cognição, do pensamento e da sensibilidade corporal. Essas experiências com as práticas teatrais ampliaram, nos sujeitos que participaram da pesquisa, a compreensão de mundo e a sua capacidade de interação com o coletivo. O teatro, assim, pôde "oferecer uma multiplicidade de sensações e se converte em ato de liberdade a partir de uma metáfora de mundo pautada por relações dialógicas" (BECKER, 2010, p.5).

O artigo publicado por Pinto (2011), intitulado "A difícil inclusão do corpo inumano", teve como objetivo refletir sobre as possiblidades e as dificuldades de inclusão dos corpos que Hans-ThiesLehmann chama de "inumanos"[20]. A pesquisadora mencionou alguns exemplos de autores que foram utilizados para sua fundamentação teórica, como Ribas (1996), Albright (1997) e Lehmann (2007), com destaque para o ultimo autor, o qual teorizou sobre os corpos fora do padrão de beleza no teatro, em seu livro intitulado *Teatro Pós-Dramático*. Além disso, a autora também atuou como professora de Teatro e de Educação Física na instituição de ensino especial do Centro de Reabilitação São Batista, no educandário, com crianças e adolescentes que tinham paralisia infantil e se locomoviam com uso de cadeira de rodas.

Sobre a metodologia empregada, a pesquisadora utilizou a pesquisa bibliográfica, especialmente a teoria de Hans-Thies Lehmann que trata dos chamados corpos "inumanos", já como recurso de estratégia foram utilizados os depoimentos dos sujeitos participantes. Pinto (2011) narrou que durante as suas aulas de Teatro e de Educação Física, sempre estimulava os alunos a saírem da cadeira de rodas, pois acreditava que eles ficavam motoramente limitados nelas. Nas palavras da autora: "No chão, muitos deles se locomoviam ajoelhados em cima de panos, impulsionando-se com as mãos ou, os mais dependentes, ficavam deitados de costas e se moviam rolando ou rodando no sentido horário ou anti-horário" (PINTO, 2011, p. 2).

Os resultados, por fim, consideraram que existe um número pequeno de práticas teatrais com tal público no Brasil, e esse, quando envolvido, conta com sujeitos com síndrome de Down. A pesquisadora comentou, ainda, sobre o trabalho da Carla Vendramim, fisioterapeuta e coreógrafa que desenvolveu o projeto "Perspectivas", originado a partir do processo realizado em Londres entre os anos de 2008 e 2010, com bailarinas com e sem deficiência. Pinto (2011)

[19] [...]a linguagem é uma representação social e toda ação do homem está cravada de historicidade, inclusive a língua, instrumento de comunicação com o outro (BECKER, 2010, p.2).

[20] O termo inumano utilizado por Hans-ThiesLehmann é para explicar a entrada em cena do mencionado ator sem braços, do rapaz com Síndrome de Down que representa Agamenon, ou do autista que representa Horácio, torna experiencial – no limite da norma (e da suportabilidade) – o corpo 'inumano' (LEHMANN, 2007, p. 344 apud, PINTO, 2011).

esclareceu que companhias como essas são um sopro de esperança para combater os preconceitos e a exclusão em relação aos corpos que fogem do padrão, e que anseia para que esses possam exercer o direito de ir e vir, como ir ao cinema, teatro e passear pelas ruas.

Por último, o artigo escrito por Souza (2019), denominado "A relação do teatro cego com a pessoa com deficiência visual", teve como enfoque investigar a linguagem teatral com pessoas com deficiência visual tanto em cena como na plateia. Esse artigo trata-se de um recorte de uma pesquisa de Iniciação Científica, desenvolvida no Instituto de Artes da UNICAMP, em que o autor investigou o grupo paulistano "Teatro Cego"[21],dirigido por Paulo Palado. Na pesquisa, Souza (2019) buscou investigar quais os efeitos e sensações da plateia, formada por sujeitos com ou sem deficiência visual. Nesse contexto, diversos pontos de vista surgiram durante as peças realizadas no escuro.

Sobre metodologia adotada, o pesquisador utilizou a abordagem de pesquisa bibliográfica e a entrevista. O estudioso relatou, também, as sensações de uma mãe que tem um filho com deficiência visual e que após assistir à peça no escuro, comentou que "sentiu na pele" como é a realidade do seu filho. Outro relato apresentado foi o do ator com baixa visão Edgar Jaques, do grupo "Teatro Cego", "Edgar diz que se sentiu acolhido porque 'não precisa de nada nem de ninguém para entender tudo como qualquer pessoa'" (SOUZA, 2019, p.6). Por fim, Souza (2019) concluiu que o "Teatro Cego" tem dois objetivos: oferecer oportunidade de trabalho na área do teatro e fazer experiências para que pessoas que enxergam se coloquem no lugar de pessoas com deficiência visual.

Com a consulta na base de dados da ABRACE, encontramos, entre artigos científicos, 3 estudos envolvendo a temática educação, deficiência e teatro. Uma análise mais apurada permitiu-nos identificar que os artigos apresentam diversas abordagens e diversidade de deficiências nos fazeres teatrais. Ressaltamos, ainda, a importância da questão do corpo estigmatizado discutida por Pinto (2011) e da presença de todos os trabalhos que dão ênfase à educação. Já sobre os participantes dessas pesquisas, apareceram crianças, adolescentes, jovens, adultos, familiares desses e profissionais da área da saúde e da arte (psicólogas, fonoaudiólogas, professores de educação física e de dança) que dialogaram e contribuíram com os saberes discutidos.

Nos três artigos encontrados, através dos descritores teatro/deficiência, observamos que os sujeitos participantes apresentavam diferentes deficiências, como auditiva, motora e visual. Outros aspectos importantes, dando sequência, são as diversas maneiras pelas quais o autor e

[21] O grupo paulistano "Teatro Cego" é parceiro do Banco de Olhos de Sorocaba - BOS, que acompanha as apresentações, fazendo para os espectadores carteirinhas de doação de córneas e também outros órgãos.

autoras faziam referência aos sujeitos participantes, tais como “portadores de surdez pré-linguística”, “pessoas com deficiência visual”, “pessoas com deficiência física” e “pessoas com deficiência auditiva”; e o envolvimento, nas atividades, de pessoas que não apresentavam deficiência. Já sobre os espaços, observamos que as experiências foram desenvolvidas em diferentes lugares, como no Ambulatório de Surdez do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho, pertencente à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a instituição de ensino especial do Centro de Reabilitação São Batista.

Tendo em vista os aspectos observados neste presente levantamento, nos apoiamos nas autoras Romanowski e Ens (2006), que tratam a relevância do estado do conhecimento e que nos provocaram a estudar essa temática, permitindo também situar nossa pesquisa entre tantas outras. Percebemos, além do mais, que as atividades teatrais necessitam desenvolver novas propostas de construção de estudos e intervenção junto com sujeitos deficientes, para que não fique apenas no “sopro das Companhias”, como escreve Souza (2019), e apareça com mais força nas instituições de ensino superior.

No intervalo de tempo entre 2010 e 2020, por meio de dissertações e artigos, alcançamos a sistematização de 22 estudos relacionando o contexto educacional e as práticas teatrais. O significado de tal informação, para este levantamento, foi a ampliação dos subsídios teóricos que podem vir a contribuir e incentivar pesquisas futuras. Ademais, esperávamos ter encontrado mais estudos, no Brasil, em relação à inclusão de sujeitos deficientes na cena teatral e constatamos, de tal modo, que essa é uma temática pouco discutida na academia atualmente.

3. EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS EM PROL DOS DIRETOS DOS AUTISTAS E DAS PESSOAS EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA

O autismo segue sendo um grande desafio para os pesquisadores. Ao longo do tempo, o termo autismo foi utilizado e descrito de diferentes formas, por diversos estudiosos. Em 1916, Bleuler usou a terminologia autismo. Em 1943, Kanner utilizou termos como, "distúrbios autísticos de contato afetivo" e "autismo infantil". No Manual de Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais, conhecido como DSM-5, o autismo se encontra na seção II, no subtítulo, "Transtornos do Neurodesenvolvimento", intitulado de Transtorno do Espectro Autista (TEA) (refere-se à última atualização, feita no ano de 2013).

Posto isso, o sujeito, para ser classificado como autista, de acordo com o DSM-5, deve apresentar as seguintes características:

> [...] déficits de reciprocidade sócio emocional, déficits dos comportamentos comunicativos não verbais, déficits do desenvolvimento e da manutenção das relações, interesses restritos, movimentos motores repetitivos, fala estereotipada, hiper ou hiperatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (DSM-5, 2013, p. 50).

Sobre a citação acima, consideramos intrigante as várias repetições dando ênfase à palavra déficit. Concordamos, de tal modo, com a autora com Paula Pimenta (2012), que acredita que essas repetições apontam para uma convicção sobre o autismo como uma deficiência, valendo-se das teorias comportamentais através de treinamentos que podem ser exaustivos, repetitivos e cansativos, na intenção de fazer com que o autista fale, socialize e interaja com o outro (PIMENTA, 2012).

Uma citação das psicanalistas Ferreira; Vorcaro (2017) nos aponta que "à psicanálise cabe, insistentemente, retificar e encontrar o sujeito, sua singular forma de estar no mundo e de lidar com ele" (FERREIRA; VORCARO, 2017, p. 55). Este pensamento das referidas autoras fortalece a proposta de pensar o autismo como uma organização singular, cuja intervenção deve partir dessa lógica da singularidade de cada sujeito tido como autista, a psicanálise, pois, se distancia das teorias comportamentais, em sua forma de compreensão e de intervenção com o autista. No entanto, a psicanálise também reconhece como características do autismo a peculiaridade do modo de interação e comunicação com o outro, os modos repetitivos e ritualísticos, o interesse pelo inanimado e traços de isolamento (alguns são não verbais). Outra citação de autores psicanalistas expressa bem o pensamento da psicanálise sobre o autismo: "o aparecimento de uma dificuldade para viver no mundo comum, de um desarranjo nas relações com os outros vivido pelo sujeito" (TOUATI; MERCIER; TUIL, 2016. p.59).

O sujeito autista não precisa de propostas assistencialistas por possuir dificuldades na linguagem, na demonstração de afeto e/ou por buscar o isolamento, mas de pessoas que os proporcionem carinho, atenção e paciência em conjunto com a arte. De acordo com Viana (2015), "para isso, parte da ideia de que não se deve acolher o autismo como uma patologia incapacidade, mas como uma maneira singular de ser no mundo". (VIANA, 2015, p. 7).

Em vista dos argumentos apresentados, podemos perceber que esses sujeitos também podem estar na posição de capacitistas, ou seja, aqueles que necessitam de cuidados. Exemplo disso, foi a pesquisa de doutorado de Rahme (2014), estudante que observou e evidenciou a trajetória escolar de uma criança que apresentava quadros relacionados ao autismo, a autora analisou e investigou como as crianças a recebiam (seu colega autista) e verificou, que "apesar de seu isolamento e de sua resistência ao contato, os colegas o procuraram, muitas vezes, colocando-o na posição de bebê, quando queriam cuidar dele, carregá-lo, dar-lhe comida na boca" (RAHME, 2014, p.251). O autismo é um conceito instigante, provocador, impreciso, cuja causalidade psíquica, genética ou orgânica ainda não foi completamente elucidada.

Em virtude de uma maior identificação com a abordagem psicanalítica, dedicamos grande parte desse trabalho à pesquisa de autores (as) como Mannoni (1969), Dolto (1982), Paula Pimenta (2003), Jerusalinsk (2012), Laznik; Touati; Burssztejn (2016), Ferreira; Vorcaro (2017). Por meio dessa análise, podemos entender que cada autista é um sujeito que tem sua forma de ser e estar no mundo, com limites e possibilidades, como qualquer outro sujeito e que muito temos a aprender no encontro com cada autista.

Dando prosseguimento, a psicanalista francesa Françoise Dolto, em 1982, utilizou o termo "autismo experimental", no Seminário sobre as Crianças. Dessa forma, a autora narrou sobre as suas observações com bebês nas incubadoras e segundo a autora, "no silêncio e na solidão, nenhum cheiro da mãe, nenhum contato visual, nenhuma das carícias que delimitam o corpo. Essa vida em incubadora parece-me criar um verdadeiro autismo experimental" (DOLTO, 1982, p. 101).

Dolto, ao referir-se à criança autista, acentua que ela tem sua forma de se comunicar com as pessoas e também um outro modo de ver e sentir, que às vezes podem ser interpretados como uma fala sem sentido ou não notada. Segue a citação de Dolto sobre a questão:

> Os autistas têm uma comunicação extraordinariamente rica e plena de sentido com aquilo que não notamos. Embrenham-se cada vez mais fundo em um mundo abstrato, incompreensível. São como músicos sem ouvidos e pintores sem olhos. Seu espirito criativo está continuamente em ação, mas nunca passa ao estágio de realização criadora para um outro. São visionários, pintores, poetas, sem meios de comunicar esse mundo de sensações e sentimentos, que os sufoca de gozo ou de dor (DOLTO, 1982, p. 104).

Outra vivência com crianças e adolescentes autistas, psicóticos e com neuroses graves, que consideramos relevante para esse estudo, foi a da Escola Experimental de Bonneuil-sur-Marne[22], fundada em setembro de 1969 pelos psicanalistas Maud Mannoni e Robert Lefort, estes que tinham como proposta fazer de Bonneuil "um lugar de vida, um lugar de viver". Nessa escola, o trabalho realizado era terapêutico, objetivando meios para compor um estilo de vida, abrindo espaços e possibilidades de acolher desejo do outro e não como via de trabalho pelas estruturas médicas (reabilitação) relacionadas aos cuidados, reeducação, enquadramento e cristalização que tinham o propósito de ensinar conteúdos curriculares (LANJONQUIÈRE; SCAGLIOLA, 1998).

Em síntese, Bonneuil era um lugar de viver e não de medicalização, o trabalho terapêutico realizado era através do cotidiano, ou seja, a vida cotidiana já era um elemento terapêutico, o paciente já fazia seu próprio jogo de entendimento sem a necessidade da interpretação psicanalítica (KUPFER; FLECK, 1997). A Escola Experimental de Bonneuil, tinha como objetivo, também, ensinar às crianças determinados conteúdos por meio de suas próprias maneiras subjetivas e respectivas loucuras, sem a presença de diagnósticos, mas na realização através do outro, na maneira de estar com essas pessoas, não a partir das suas limitações, mas sim, nas suas potencialidades e também levando em conta a escuta do desejo do outro (SEI; SOUZA, 2019).

Esses sujeitos eram excluídos pelos sistemas médico, pedagógico ou familiar, sendo assim, nessa escola, eles tinham um lugar possível de viver de acordo com as suas singularidades no coletivo e não no "discurso (psico) pedagógico hegemônico reserva, fazendo as vezes de mito mortífero, a resignação da exclusão social" (LAJONQUIÈRE, 1998, p. 68).

Para mais, os autistas já passaram por inúmeras nomeações como: débeis mentais, retardados, imbecis e portadores de doenças genéticas. Diante disso, os familiares continuam a ter dificuldades de entender as singularidades dos filhos, desde pequenos, motivo pelo qual, quando esses não olham para seus pais, estes achavam que eles poderiam apresentar alguma limitação auditiva e também "dificuldades que ainda persistem para se chegar a uma concordância a respeito dos limites entre o que deve e o que não deve ser considerado como autismo" (JERUSALINSKY, 2012, p. 43). Portanto, de acordo com relatos dos familiares apresentados pelo autor, este observou que os pais sofriam, ficavam ansiosos e buscavam respostas e soluções definitivas sobre o autismo (JERUSALINSKY, 2015).

[22]Na entrevista realizada com Maud Mannoni, pelo Lajonquière e Scagliola, entendemos a Escola Experimental de Bonneuil "como modelo de instituição e sim apenas como um lugar ou exercício de interrogação das instituições existentes; algo que exige, obviamente, uma reformulação própria" (LANJOQUIÈRE; SCAGLIOLA, 1998, p.26).

O sujeito autista, voltando às características, pode possuir comprometimento ou falha no desenvolvimento da linguagem, “uns não falam nada, outros apenas repetem as mesmas palavras ou fonemas” (PIMENTA, 2003, p. 109.) Em virtude do que foi mencionado pela autora, entendemos que o autista pode apresentar dificuldades e limitações na interação social, sendo, muitas vezes, mal interpretados e também excluídos pelos outros devido as suas singularidades.

O autista pode apresentar limitações no uso de formas verbais e não verbais de comunicação, fazer uso estereotipado e repetitivo da linguagem e ter dificuldades em interagir socialmente. Também mostra adesão inflexível às rotinas ou rituais não funcionais específicos, como maneirismo cotidiano, é hipersensível a ruídos e pode também pode apresentar comportamentos agressivos e se excluir das outras pessoas.

Sobre suas especificidades Ferreira; Vorcaro ressaltam:

> [...] olham para o vazio, com olhos esquivos ou encaram o outro fixamente sem distrair o olhar causando incômodo no que é olhado- que recusa a presença e as ofertas do outro, que não comunicam ou fazem de modo muito singular ou que, às vezes, respondem com um repertório de palavras e condutas aparentemente sem sentido, quiçá com um mutismo constrangedor- são as chamadas autistas (FERREIRA; VORCARO, 2017, p. 108).

As autoras Ferreira; Vorcaro (2017), em sua obra intitulada “O tratamento psicanalítico de crianças autistas: diálogo com múltiplas experiências”, narram sobre as reflexões de um jovem autista japonês, Naoki Hisgashida, não verbal, que escreveu *O que me faz pular* em 2014, aos seus 13 anos de idade. Ainda nesse sentido, ambas reconheceram que este livro é de suma importância, pois ele relata como um autista se sente. Nas palavras de Higashida:

> Até hoje eu não consigo “fazer” uma conversa de verdade. Não tenho problemas em ler livros em voz alta e cantar, mas assim que tento falar com alguém, minha voz simplesmente desaparece. Claro que às vezes consigo articular umas poucas palavras, mas elas podem acabar dizendo o completo oposto do que eu pretendia! Não consigo de forma apropriada quando me dizem para fazer uma coisa e, quando fico nervoso, eu fujo, não importa onde esteja. [...] não conseguir falar significa não compartilhar o que a gente sente e pensa. É como ser um boneco que passa a vida toda em isolamento, sem sonhos e esperanças (FERREIRA; VORCARO, 2017, p. 64, apud HIGASHIDA, 2014, p. 21-27).

O jovem japonês Naoki Higashida (2014), nos ensina, em seu livro, como o autista vivencia e percebe algumas situações cotidianas, ele relata que consegue ler livros e cantar, mas que tem muitas dificuldades em comunicar com alguém, parece que a sua voz some (FERREIRA; VORCARO, 2017, apud HIGASHIDA, 2014).

Levando-se em conta o que foi observado pelas autoras em pauta, sobre o jovem japonês, os autistas têm “[...] suas especificidades de lidar com a realidade a partir de seus aparelhos, desde seu corpo até os modos como estabeleceu uma gramática própria” (MEIRE,

2020, p. 13). Ainda em Meire (2020), a autora apresentou, na sua dissertação, narrativas de escritas de autistas adultos que trouxeram relatos sobre suas memórias da infância, onde eles descreveram sobre suas limitações e dificuldades em compreender as metáforas e abstrações, e como cada um deles criou, aos poucos, outros dispositivos para se desprender desses usos de linguagem.

Sobre como os autistas reagem acerca de sua relação como olhar do outro, as autoras Ferreira; Vorcaro (2017) observaram que alguns desses sujeitos apresentavam alguns desconfortos ou rejeições à voz do outro. Em relação ao outro, para elas, o autista o toma como estranho, invasivo, ameaçador. Para além disso, ambas constataram que há várias maneiras dos autistas lidarem com os objetos, esses podem tanto permanecer com eles ou descartá-los, ou a sua ausência pode ser insuportável.

> [...] por vezes, ele o rejeita ou ele se adere de tal modo que qualquer tentativa de alguém se interpor a essa relação tem como resultado a crise e o desamparo. O objeto passa a ser inseparável, a fazer parte do corpo. Perdê-lo ou dele afastar-se é como perder um pedaço de si (FERREIRA; VORCARO, 2017, p. 87).

Os objetivos narrados pelas psicanalistas em relação as suas experiências com esses sujeitos, na obra citada, foram tentar sensibilizar os leitores sobre a temática e também apontar o sofrimento dos autistas, no seu cotidiano, e como esses se reinventam perante aos que os aprisionam, no sentido de que, "não se pode negligenciar ou interferir sem um cálculo clínico – cuidado e delicado" (FERREIRA; VORCARO, 2017, p. 87).

Em vista dos argumentos observados pelas autoras, essas constataram a impossibilidade de contato físico de algumas crianças autistas durante as suas experiências citadas, "as questões sobre a recusa da presença do outro e contato com o outro, a 'ausência' aparente da criança e a relação ao Outro" (FERREIRA; VORCARO, 2017, p. 56). Além disso, também foi narrado pelas autoras que algumas saídas que os autistas inventam para suportar o outro podem se dar através de empurrões e indiferença em relação ao olhar.

3.1 A inclusão educacional do autista

Nas escolas, na maioria das vezes, não há profissionais capacitados e recursos adequados para atender autistas. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), Brasil (2008) tem por objetivo assegurar que:

> a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade a modalidade de educação especial da educação infantil até a educação superior; ofertado atendimento educacional especializado; formação de professores o atendimento educacional especializado e

> demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família da comunidade (PNEEPEI, BRASIL, 2008, p. 14).

Sendo assim, a PNEEPEI (2008) assegura, desde o seu surgimento, a oferta de matrícula para crianças autistas, em uma escola regular, porém, ainda não existiam profissionais preparados para acolher esses sujeitos nas salas de aula. Os profissionais, quando se deparavam com tal situação, tinham dificuldades de incluí-los de forma efetiva na classe, por conseguinte, acabavam os excluindo dos demais. Tal como Ferreira; Vorcaro:

> Podemos, pois afirmar que as crianças autistas ganham espaço pouco a pouco, nas escolas regulares como é de direito. Não obstante, constatamos que não se trata ainda de uma inserção harmoniosa e compreendida por toda a comunidade escolar. Impasse de toda ordem se colocam nesse empreendimento, e a superação da exclusão agora no interior das escolas faz urgente (FERREIRA; VORCARO, 2017, p. 110).

Observa-se que incluir é elaborar atividades e estratégias para que esses sujeitos possam se sentir acolhidos no ambiente escolar, as autoras Ferreira; Vorcaro (2017) mencionam que "incluir é 'des-cobrir' nas manifestações, por vezes inadequadas ou excêntricas de um autista, um trabalho de se incluir, mesmo às avessas, no mundo escolar, que e é também o mundo do Outro" (FERREIRA; VORCARO, 2017, p. 112).

Diante dessas dificuldades encontradas pelos educadores (as) e professores(as), foi necessária a elaboração da Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a criação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (PIMENTA, 2019), apresentando, tais esferas, os seguintes aspectos em prol da inclusão dos sujeitos autistas na educação regular:

> A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 10).

Tendo em vista os aspectos apresentados, podemos perceber que havia ausência de profissionais capacitados para acolher os alunos autistas nas escolas regulares. Com o AEE, essa situação foi tomando um rumo diferente, no sentido de, atualmente, já existirem profissionais de apoio em sala de aula atuando em parceria com o professor regente. Porém, ainda existem alguns impasses, de acordo com Pimenta:

> [...] existem ainda inúmeros desafios para a implementação de suas premissas. No âmbito da gestão, fazer efetivamente trabalharem em conjunto os profissionais o AEE, o professor regente e o profissional de apoio de sala de aula mostram-se, a nosso ver, a maior dificuldade da inclusão, atualmente (PIMENTA, 2019, p. 6).

Outros pontos importantes, que consideramos relevante destacar, são os direitos em prol das pessoas autistas no Brasil, com relação ao campo da saúde e da educação. Por exemplo, a Lei 12.764, conhecida como Lei Berenice Piana ou Lei do Autismo, aprovada em dezembro de

2012, que coloca o autismo no campo das deficiências e garante acessos e direitos à pessoa autista. Tendo em vista as políticas públicas, em 2002, o Sistema Único de Saúde (SUS) tratava o autismo como uma deficiência mental e, em 2008, passou a tratá-lo como deficiência intelectual (PIMENTA, 2019).

Em maio de 2013 aconteceu o Movimento Psicanálise, Autismo e Saúde Pública-MPASP[23], no qual foram abordadas as políticas voltadas às pessoas dentro do espectro autista (TEA). Discutiu-se também sobre o fato de o espectro autista estar associado à deficiência intelectual e sobre como essas políticas estão atuando. Para além disso, a ligação do autismo com uma causa orgânica, neurológica e genética persiste tanto na deficiência intelectual quanto para o autismo até os dias atuais (BATISTA, 2012). Diante do exposto, achamos significativo relatar sobre a Lei 12.674/2012, artigo 3, em prol da Política da Nacional de Proteção dos Direitos das pessoas diagnosticadas como autistas:

> [...] a vida digna; a integridade física e moral; a segurança; o lazer; o acesso integral aos serviços de saúde, que inclui diagnóstico precoce, atendimento multiprofissional, a obtenção de medicamentos, nutrientes adequados; a educação em instituição de ensino regular ou especial; o acesso à moradia, ao mercado de trabalho, à previdência e assistência social, ao meio de transporte adequado para efetivação do direito à educação e do acesso à saúde (BRASIL, 2012, p. 2).

Sendo assim, os autistas têm direito a serem matriculados em uma escola de ensino regular e aos serviços de saúde. No entanto, para ter esses direitos garantidos, é preciso que se aceite o autismo conforme entendimento da lei, ou seja, tomá-lo como uma deficiência, sendo tratado por equipe multiprofissional, ofertada pelo SUS (BATISTA, 2012).

Em continuidade, a psicanálise se distancia dessa concepção, pois entende o autismo não como uma doença ou uma deficiência, mas sim como uma forma de ser e estar no mundo. Para além das críticas recebidas e até de uma certa descrença nos tratamentos empreitados pelos psicanalistas, a psicanálise tem muito a contribuir com o tratamento da pessoa autista, conforme descrito por Batista (2012, p.54):

> A recusa à psicanálise pode representar na verdade uma recusa da necessidade de mudança da posição subjetiva, no qual o sujeito se responsabiliza por essa mudança e faz suas escolhas, independentemente de sua herança genética ou constituição neurológica. Presenciamos de forma análoga a resposta psíquica, uma ação social com uma posição frágil e débil, como um não querer saber sobre isto que a psicanálise representa.

[23]O Movimento, Psicanálise Autismo e Saúde Pública agrupa centenas de instituições públicas e privadas, e profissionais das mais especialidades que trabalha com pacientes autistas (JERUSALINSKY,2015, p.459).

Nesse caso, concordamos com as abordagens dos psicanalistas que apontam que o autismo não é uma patologia nem uma deficiência, mas sim uma forma de ser e estar no mundo, ou seja, cada sujeito tido com autista, se relaciona com o mundo, a partir de suas singularidades.

Por todas essas ideias apresentadas, resgatadas de capítulos anteriores e também, a partir dos resultados e discussões apresentados nesse trabalho, observamos que as práticas teatrais têm efeitos bastante significativos para os autistas e também para quem conduz as atividades. Nos casos de autistas não verbais, os jogos teatrais podem estimular a produção de sons através da boca e de outras partes do corpo, pois o corpo é comunicacional. Sendo assim, como o docente pode reinventar outros modos para incluir esses sujeitos nas suas atividades?

3.2 O que é deficiência?

O termo deficiência passou por diversas terminologias, sendo elas: aleijado, manco, retardado, débeis mentais, idiotas, portadores de deficiência, pessoas excepcionais (DINIZ, 2012). Entretanto, a conquista de direitos e autonomia pela pessoa com deficiência na educação no Brasil foi pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945), devido à quantidade de estudos sobre a deficiência em função das pessoas que foram mutiladas nesse período, além disso também havia uma preocupação com esses sujeitos em relação à inserção desses no mercado de trabalho (MAIOR, 2017).

Desta forma, o consideramos importante destacar o termo utilizado por Plaisance pois defendemos o seu modo de olhar para a pessoa com deficiência, que é a terminologia embasada no autor Plaisance (2015), desta forma, nós apoiamos neste que a deficiência está na situação vivenciada pelos sujeitos nos espaços públicos e privados:

> afirmação do peso dos contextos de vida que constituem obstáculos para a pessoa (obstáculos materiais à locomoção, comunicacionais à troca de informações etc.). Convém, então, atentar para dois pontos essenciais: 1. Certos enunciados que se tornaram correntes são um total contrassenso. As expressões ‘pessoa em situação de deficiência motora’ ou ‘pessoa em situação de deficiência mental’ são uma retomada das deficiências, alterações, incapacidades; tenta-se, ao contrário, destacar o papel dos obstáculos ambientais. A ‘situação’ não se define pela deficiência; pode-se, por exemplo, ter uma deficiência motora, mas não se encontrar em situação de deficiência. 2. As políticas não devem se limitar aos níveis individuais na diversidade das ‘compensações’ possíveis (atendimento, acompanhamento, reeducações etc.), mas tentar transformar as condições gerais de acessibilidade dos indivíduos. Sem dúvida, é essa noção de acessibilidade que melhor resume as vias de ação que resultam da abordagem situacional (p.236).

Por tudo isso, vamos apresentar a passagem, proveniente do campo das pessoas em situação de deficiência, pelas escolas especiais, pelas instituições regulares e as políticas públicas na escolarização desses sujeitos no Brasil. Para tal, destacamos os autores Manzotta

(2005), Jannuzzi (2005), Plestsch (2012), Rodrigues (2013), Antunes; Marin; Glat (2013), Ferreira (2016), Leão; Sofiato (2019), Oliveira; Alves (2020) e Andrade (2021), nomes que foram importantes para os direitos em prol da educação especial dos sujeitos em questão.

Dessa forma, consideramos importante destacar O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, instituição escolar fundada no Rio de Janeiro, no dia 12 de setembro de 1854, vinculada ao José Alvares de Azevedo[24], posteriormente chamada de Instituto Benjamin Constant (IBC). Essa era direcionada à educação para as pessoas com deficiência visual, tendo como objetivo expandir a autonomia, proporcionar o desenvolvimento desses sujeitos e também, se destinava ao ensino de educação moral, religiosa, musical, de ofícios e trabalhos manuais (MANZOTTA, 2005).

Em 1957, após 100 anos, em relação ao ano de 1854, nesse sentido, foi criado o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), pela Lei nº. 3198 de 6 de julho. Sendo assim, sobre os dois institutos, Manzotta (2005) nos informa que:

> Importante salientar que desde seu início a referida escola caracterizou-se como estabelecimento educacional voltado para a "educação literária e o ensino profissionalizante" de meninos "surdos-mudos", com idade entre 7 e 14 anos. Em ambos os Institutos, algum tempo de inauguração, foram instaladas oficinas para aprendizagem de ofícios. Oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos e de tricô para as meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos (MANZOTTA, 2005, p. 29).

Por essas ideias apresentadas, podemos considerar que José Alvares de Azevedo e D. Pedro II foram sujeitos relevantes para a constituição do Instituto, onde ambos trouxeram novas perspectivas para se pensar a criação do educandário para pessoas com deficiência visual no século XIX (LEÃO; SOFIATO, 2019).

Considerando o que foi apresentado, também destacamos o Pavilhão-Escola Bourneville, criado entre os séculos XIX e XX, no Hospício Nacional de Alienados no Rio de Janeiro, em 1904, marcado pela inserção das ideias de Jean Itard e Édouard Séguin[25], direcionado para crianças com deficiência mental, embasado no modelo médico-pedagógico desenvolvido pelo médico francês Desiré MagloireBorneville[26] (ANDRADE, 2021. Tal fato

[24]O Instituto dos Meninos cegos "tem sua origem ligada ao cego brasileiro José Alvares de Azevedo que estudara em Paris no Instituto dos Jovens Cegos, fundado no século XVIII por Valentin Hauy" (JANNUZZI, 2005, p.10).
[25]Itard , Séguin e Bourneville foram médicos-educadores que acreditavam no potencial de aprender das crianças com Deficiência Mental e recomendavam quesua instrução fosse iniciada, principalmente, pela educação dos sentidos. Outro princípio orientador do tratamento médico-pedagógico era a separação das crianças em diferentes grupos para serem instruídas (ANDRADE, 2021, p.106).
[26]Desiré-Magloire Bourneville é psiquiatra, exerceu suas principais atividades profissionais e políticas na segunda metade do século XIX. E elas se situam em um contexto sanitário e social no qual se discutiam as possibilidades de melhores condições de tratamento para a infância reclusa nos hospitais psiquiátrico da época (FERREIRA, 2016, p.40).

nos permite perceber que a criação do Pavilhão Especial tinha como objetivo separar as crianças dos adultos, no sentido de distinguir as formas de tratamento, dispensando a faixa etária e para além disso, “a determinação e obstinação pela melhora das condições de vida e tratamento para a infância reclusa nas instituições asilares” (FERREIRA, 2016, p. 42).

Tendo em vista os aspectos elencados, outra finalidade constatada foi como os trabalhos nos pavilhões eram realizados com essas crianças, como descrito por Andrade (2021):

> Os objetivos do trabalho centravam-se em promover a aprendizagem de hábitos cotidianos, gerando algum grau de independência para o desempenho de tarefas diárias, como se vestir e se despir, amarrar os sapatos etc. Gradualmente, as tarefas iam ganhando novas exigências e se tornando cada vez mais complexas, passando pela prática da leitura, escrita e matemática, chegando às oficinas de profissionalização (ANDRADE, 2021, p. 106).

Sendo assim, podemos considerar que essas iniciativas educacionais no Brasil, eram através de trabalhos e práticas segregacionistas voltadas para as crianças com deficiência intelectual (ANDRADE, 2021). Em relação à instituição filantrópica Legião Brasileira de Assistência (LBA), criada no Brasil em 24 de agosto de 1942 pela então primeira dama Darcy Vargas, esposa de Getúlio Vargas, ressaltamos as formas de atuação da política feminina, como exemplifica os autores Oliveira e Alves (2020):

> A divulgação dos setores de ação da LBA – e suas responsáveis – objetivava apresentar a instituição como um modelo assistencial de ampla cooperação, cuja atuação visava alcançar, além das carências procedentes da guerra, diferentes demandas para o combate aos males relacionados à pobreza (OLIVEIRA; ALVES, 2020, p. 3).

Outra instituição filantrópica no Brasil, foi a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), inaugurada no dia 11 de dezembro de 1954, na cidade do Rio de Janeiro. Em 1962, a Federação Nacional da APAEs (Fenapaes) começou a prestar serviços de educação, saúde e assistencial social para os sujeitos da educação especial, inseridos na instituição regular (FONSECA, 2018). Levando-se em conta o que foi mencionado, portanto, podemos perceber que, no final da década de 90 não havia, no Brasil, um ensino público para os alunos da educação especial, com isso as APAEs e a Fenapaes foram se fortalecendo e crescendo no país.

Dessa forma, como descrito por Baptista (2019):

> Além de seu aumento em termos de unidades de atendimento, grupos de representação e ramificações com os representantes da política, podemos perceber que essa instituição – Fenapaes – possui uma grande capacidade de adaptação aos diferentes momentos da história da educação brasileira, incorporando, quando necessário, discursos de defesa da escola ou da inclusão, desde que esses discursos mantenham sua hegemonia como instituição paralela ao Estado, identificada como parceira prioritária e detentora do conhecimento sobre a educação especial no Brasil (BAPTISTA, 2019, p. 5).

Para mais, podemos observar que instituições como as APAEs e as Fenapaes ofertavam e ainda oferecem serviços que nem sempre são disponibilizados nas iniciativas públicas e privadas de ensino regular. Exemplos disso são os atendimentos interdisciplinares, como fisioterapia terapia ocupacional, fonoaudiologia e psicologia. Por tudo isso, compreendemos que as APAEs são instituições moldadas no modelo médico pedagógico, como afirma Jannuzzi (2005, p. 10): "[...] as que se centram principalmente na manifestação orgânica da deficiência, procurando meios de possibilitar-lhe a vida. Consideram preponderantemente um lado da questão, tentando a capacitação da pessoa para a vida na sociedade [...]".

Dessa forma, como os sujeitos da educação especial se inseriram nas instituições regulares de ensino regular? Para responder essa questão, buscamos o estudo de Rodrigues (2013), a autora explicita seus pressupostos sobre a inserção desses sujeitos nas instituições regulares de ensino. Observamos que essa entrada não foi tão fácil, que esses sujeitos passaram por bastante dificuldades e impasses para serem aceitos na educação regular. Foram criadas as salas especiais e assim, esses sujeitos começaram a frequentar as escolas regulares, mas em espaços segregados e restritos. Sendo assim, o que se dava era uma espécie de inclusão às avessas, na qual, em vez de incluir, mantinha-se uma certa exclusão desses (RODRIGUES, 2013).

Continuando em conformidade com o pensamento de Rodrigues (2013), a inclusão em prol das pessoas da educação especial no contexto escolar regular foi a partir da proposta da Educação para Todos, no sentido de uma educação igualitária e de qualidade para todos, como "fundamento básico da Educação Inclusiva, evidencia a necessidade de um ensino especializado em todos os(as) alunos(as), com respeito e aceitação da diversidade humana, visando a uma sociedade mais justa" (RODRIGUES, 2013, p. 33).

Por essas ideais apresentadas, destacamos movimentos que consideramos importantes para a inserção desse público no contexto escolar regular como: a Constituição Federal de 1988 no artigo 208, inciso III, que assegura sobre o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2016); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, no artigo 58, entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos desses sujeitos (BRASIL, 2002); e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (2008).

Em consequência a isso, houve um aumento no número desses sujeitos nas instituições de ensino regular, portanto, as escolas precisaram mudar o seu modo de atuação e para acolher

esses sujeitos. Nesse sentido, a educação inclusiva provoca “uma série de indagações sobre a acessibilidade das escolas, os processos de aprendizagem, a estruturação curricular e as avaliações, a didática, a gestão escolar e os suportes especializados a serem disponibilizados” (FERREIRA; NEVES; RAHME, 2019, p. 4).

Dado o exposto, as escolas regulares necessitaram de profissionais habilitados para inserir a educação especial no ensino regular, portanto, foi necessário introduzir, além do professor regente, o professor de apoio, que é um profissional especializado e capacitado para atuar na educação inclusiva de pessoas deficientes no ensino regular, de acordo com o Decreto nº. 6.571, de 2008, na PNEEPEI. Como caracteriza Boaventura Junior (2019):

> [...] o professor de apoio permanente em sala de aula é o docente especializado em educação especial, ou habilitado para exercer tal função, que contribui educacionalmente ao aluno que necessite de apoios intensos e contínuos no contexto de ensino regular, auxiliando o professor regente e a equipe técnico-pedagógica da escola. Ele trabalha no apoio pedagógico ao processo de escolarização do aluno com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla e/ou transtornos globais de desenvolvimento (MINAS GERAIS, 2014, apud, BOAVENTURA JUNIOR, 2019, p. 9).

Em virtude dos argumentos apresentados, podemos ressaltar que os professores de apoio podem contribuir efetivamente para uma educação inclusiva dos alunos com deficiência no ensino regular. Outras conquistas, na inclusão desses sujeitos foram as Salas de Recursos Multifuncionais e também o AEE, como exemplifica Andrade (2021):

> As Salas de Recursos Multifuncionais são definidas de acordo com o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, em seu terceiro artigo, § 1º, como ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE. Conforme Resolução CNE/CEB nº 4/2009, para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na Educação Especial. O professor do AEE tem como função realizar esse atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial (ANDRADE, 2021, p. 131).

Todos esses recursos que as escolas regulares utilizam para poder garantir o ensino dos sujeitos com deficiência fazem parte do AEE. Tem as Salas de Recursos, que são espaços preparados, dotados de equipamentos, mobiliários e recursos diversificados, para trabalhar com esses alunos no contraturno. Os professores de apoio são aqueles que atuam no AEE e esse docente pode atender nas Salas de Recursos e também pode apoiar o aluno na sala de aula para que ele possa realizar as atividades, acompanhando a turma, dentro do possível (ANDRADE, 2021). Levando-se em conta o que foi apresentado (o AEE, o professor de apoio e as Salas de Recursos Multifuncionais), destacam-se que os três devem funcionar juntos.

Reconhecemos o papel desses profissionais, mas também percebemos que existem armadilhas em relação ao ato inerente de incluir, no sentido de uma exclusão subjetiva, de um discurso imperativo, para ser posto em execução precisa ser realizada a educação inclusiva como política pública educacional (LEMER; VOLTOLINI, 2015).

Sendo assim, a perspectiva da educação inclusiva no contexto escolar, em relação ao trabalho docente no AEE, tem recebido críticas quanto à realização do processo educativo ficando a desejar quanto à transmissão, aos processos avaliativos e às condições físicas das salas de AEE. Como exemplifica Plestsch (2012, p.156):

> Constatamos uma série de problemas enfrentados pelas redes para implementá-las conforme indicado nos dispositivos legais. Abaixo destacamos alguns desses problemas sinalizados nos depoimentos: a) Falta de estrutura física nas escolas para implementar as salas de recursos; b) Problemas om a instalação do material distribuído pelo Ministério da Educação. Quatro das nove redes pesquisadas informaram que receberam equipamentos tecnológicos (computadores, impressoras e outros) em 2009 e que, até 2011, não foram instalados; c) Falta de acessibilidade arquitetônica; d) Ausência ou precariedade de transporte adaptado; e) Salas de recursos multifuncionais superlotadas. Por exemplo, algumas atendem em 20 horas semanais em média 25 alunos. Dessa forma não conseguindo dar o necessário atendimento individualizado, previsto na Resolução 4 de 2009; f) Falta de clareza dos profissionais sobre como realizar o trabalho colaborativo entre o professor do AEE da sala de recursos multifuncionais com o professor da turma comum de ensino. Nesse caso, também ficou evidente que a maioria das redes não tem disponível na carga horária de seus professores espaço para reuniões de planejamento conjunto; g) Falta de profissionais especializados para atuar no AEE e de intérpretes de Libras necessários para o trabalho com alunos surdos; h) Falta de formação continuada. Verificamos que apenas dois dos nove gestores entrevistados sabiam da existência de programas de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação Especial (atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI), como o Programa Federal Educação Inclusiva: direito à Diversidade e o Programa de Formação em Educação Inclusiva.

Por fim, a formação desses profissionais do AEE no contexto da educação inclusiva é um desafio para o campo, no sentindo de que esses professores necessitam de uma formação profissional adequada para desenvolver atividades que incluam os sujeitos da educação especial e, nesse sentido, também é necessário refletir sobre os trabalhos dos profissionais do AEE com alunos com deficiência (ANTUNES; MARIN; GLAT, 2013).

3.3 Práticas teatrais com pessoas em situação de deficiência

Sobre as práticas teatrais, podemos perceber que essas atividades são essenciais na inclusão das pessoas em situação de deficiência, pois podem auxiliar no desenvolvimento das capacidades de expressão, criatividade, concentração e integração. Salgado (2013) ressalta, em sua dissertação, sobre as práticas teatrais com esses sujeitos, atividades que promoveram a superação de preconceitos, a construção de conhecimentos e o trabalho em equipe, um olhar mais apurado sobre a estética e também, a inserção das pessoas com deficiência na sociedade.

Outras práticas teatrais com pessoas com deficiência e autistas foram as experiências e vivências relatas por Vasconcelos (2013), como já citado também no estado do conhecimento do nosso trabalho, após elaborar atividades teatrais com crianças com TDAH, a autora percebeu e observou que elas recuperaram a sua consciência corporal, seus limites e suas potencialidades. Vasconcelos também notou que, após a realização de práticas teatrais com os jogos do Teatro do Oprimido, este utilizado como recurso terapêutico e educativo, esses sujeitos tiveram avanços nas condutas e comportamentos. Outra prática teatral realizada, cujo público eram adultos com deficiência intelectual, foram as experiências narradas por Floréz (2012) em sua dissertação. Com práticas teatrais da pedagogia do palhaço, a autora observou, após as suas atividades, que eles tiveram avanços no desenvolvimento de suas capacidades, de expressão, criatividade e concentração.

Consideramos importante, também, o trabalho da autora Ragazzon (2018), onde a pesquisadora narrou as suas vivências a partir de práticas teatrais com pessoas com deficiência mental. Tais atividades se desenvolveram a partir do uso de objetos (tecidos) e, dessa forma, a autora trabalhava ritmo e expressão corporal, com intuito de buscar nesses sujeitos suas potencialidades, personalidade, a partir de si mesmos, através da escuta deles. É nesse sentindo que o trabalho foi sendo realizado e construído.

Para mais, apontamos como relevantes todas as práticas teatrais realizadas com esse público. Afirmamos que essas atividades podem colaborar na tentativa de despertar reações positivas, tais como interação, estabelecimento de vínculos, autonomia e independência, contribuindo no processo para que essas pessoas se tornem protagonistas de suas próprias histórias. Destacamos que o contato corporal é muito caro para o teatro e com a pandemia da COVID-19, que ocasionou o distanciamento social, muitos projetos extensionistas, com esses sujeitos, tiveram que se reinventarem para criar um novo modo de fazer teatro, através das plataformas virtuais, de forma remota.

De acordo com o participante A[27], as suas experiências extensionistas de práticas teatrais com pessoas em situação de deficiência, durante a pandemia, tiveram afetos que influenciaram, significativamente, nas mudanças de um novo fazer e pensar essas atividades. Dessa forma, o participante A relatou que seus alunos bolsistas tiveram muitas dificuldades em narrar as suas atividades para os sujeitos com deficiência visual, uma vez que eles estavam habituados a passar os jogos teatrais presencialmente e, com ausência de contato físico, exigido em decorrência da

[27]Participante A mestre em Artes Cênicas, professor em Artes Cênicas e coordenador do projeto de extensão, que envolve o público mencionado. Dessa forma, inserimos neste subcapítulo considerando a importância dessa experiência que será melhor abordada no capítulo sobre a metodologia.

pandemia, tais atividades exigiram maior esforço. Entretanto, o participante A notou que os bolsistas foram extraindo, de forma mais livre, a realização dos jogos e o aperfeiçoamento nas descrições.

Tendo em vista todos os dados apresentados neste capítulo, podemos concluir que no conceito de extensão universitária notamos que as instituições públicas de ensino superior têm uma função muito importante para a comunidade, agregando os aspectos educativo, cultural e científico e a troca de saberes entre ambas

Como citado em Manzoli (2001), na parte que abordamos sobre os estudos relacionados às práticas extensivas de teatro com o público diverso, surgiu em 1996, após atender à solicitação de alguns professores que atuavam na educação especial, e que apresentavam algumas dificuldades para acolher crianças com deficiência auditiva, o Curso de Extensão Universitária Ritmo Fonético no Ensino do Deficiente Auditivo, que objetivava a formação de crianças nas questões cognitivas, motoras e sociais.

Na parte que falamos especificamente sobre pessoas autistas, percebemos que esses sujeitos possuem limites e dificuldades como qualquer outro e que podem ser frequentemente mal compreendidos, devido a sua forma singular de ser e estar no mundo. Trazemos um pouco da Lei 12.674/2012, no 3º Artigo, em prol da Política Nacional de Proteção dos Direitos que amparam as pessoas diagnosticadas como autistas na educação regular, entre outros. Observamos, além disso, que o termo deficiência passou por diversas alterações como retardados, idiotas e débeis.

4. A EDUCAÇÃO E SUAS (INTER) FACES COM AS PRÁTICAS TEATRAIS ENVOLVENDO PESSOAS DIAGNOSTICADAS COMO AUTISTAS E PESSOAS EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA

Neste capítulo, abordamos a importância das práticas teatrais e suas possíveis contribuições para esses sujeitos alvos da nossa pesquisa. Apresentamos este capítulo em três seções: “A Escola Nova no Brasil e a Semana da Arte Moderna”; “As relações entre educação e práticas teatrais”; e por fim, “A relevância das práticas teatrais no campo educativo para o público aludido”, a intenção por trás dessa separação é mostrar ao leitor como esse caminho está entrelaçado. Dessa forma, na primeira seção buscamos trazer como o movimento da Escola Nova influenciou na entrada da arte e das práticas teatrais no ambiente escolar. Na segunda, como essas práticas teatrais atuam no campo educacional e, na terceira, como essas perspectivas agem nos participantes em relação ao ambiente de ensino.

4.1 A Escola Nova e a Semana de Arte Moderna

Neste subcapitulo, vamos discorrer sobre a importância do movimento da Escola Nova como uma iniciativa educacional que auxiliou na entrada das práticas teatrais nas escolas regulares e também, em adventos históricos que contribuíram para a educação brasileira; além da discussão sobre a Semana de Arte Moderna e suas implicações direcionadas e relacionadas ao referido movimento.

Sobre a Semana de Arte Moderna, esta ocorreu em fevereiro de 1922, no Teatro Municipal da capital do estado de São Paulo, com exposições de artes plásticas, apresentações de poesia, musicais e espetáculos de balé. Além de ser um movimento direcionado para o olhar estético, a Semana de 22 contribuiu para o surgimento da Escola Nova no Brasil, contando com a colaboração e participação de artistas como: Mário de Andrade (1893-1945), Oswald de Andrade (1890-1954), Graça Aranha (1868-1931), Victor Brecheret (1894-1955), Plínio Salgado (1895-1975), Anita Malfatti (1889-1964), Menotti Del Picchia (1892-1988) e Ronald de Carvalho (1893-1935) (NASCIMENTO, 2015).

Em continuação, a Semana também influenciou no surgimento da Escola Nova no Brasil. Por esse motivo, acreditamos que é possível traçar uma continuidade das relações entre a referida Semana e a Escola Nova, a partir dos laços do escolanovista[28] e educador Lourenço Filho, que participou e conviveu com a mesma geração que produziu a Semana (KULESZA,

[28] O escolanovismo foi um movimento criado no Brasil por professores que tinham o intuito de viabilizar a universalização da educação popular (ROMANELLI, 1986).

2002). Traremos a seguir alguns apontamentos (elementos, nuances e explicações) sobre tais acontecimentos.

Lourenço Filho contribuiu com esses dois movimentos: a Semana de 22 e a Escola Nova. No primeiro, colaborou com a assinatura da carta, em abril de 1930, que foi enviada para que ele aprovasse a participação de Azevedo e Sá na reforma de 22 na Escola Normal[29] Pública do Ceará. Diante disso, houve a aproximação desses dois acontecimentos históricos: a Semana de 22 e reforma de 22. Já no segundo movimento, Lourenço Filho participou do Manifesto dos Pioneiros em prol da chamada Escola Normal. Além disso, ele foi integrante do movimento do escolanovismo. Outros participantes, foram professores da Escola Normal em São Paulo e no Distrito Federal, como Fernando de Azevedo Sampaio Dória, Roquette-Pinto, Venâncio Filho, Edgar Sussekind de Mendonça e Afrânio Peixoto (KULESZA, 2002).

Em consonância, a Semana do 22 também foi um marco importante, pois em 1922 foi comemorado o centenário de independência do Brasil e se desenrolava o processo de modernização que refletia na cultura brasileira. Portanto, o cenário brasileiro na época era complexo, de um lado o crescimento urbano industrial por conta da Primeira Guerra Mundial e do outro, as influências dos imigrantes europeus na economia, na cultura e no plano social brasileiro (FERNANDES, 2009).

Observamos, após o argumento de Fernandes (2009), que a partir da Semana de 22 novas formas de representar o mundo no Brasil surgiram. Foi a partir da articulação com a modernidade européia que houve uma resposta pública no país, no sentido de trazer novas reflexões para a arte e para a educação, a Semana de Arte Moderna contribuiu, então, com a Escola Nova no sentido de suscitar as artes no ambiente escolar. Diante disso, o advento tinha como um dos princípios a seguinte questão: o ensino deveria ser centrado na criança/aprendiz e espaços para expandir o desenvolvimento da comunicação, da descoberta e da expressão artística deveriam ser ofertados. Portanto, podemos afirmar que a arte-educação começou a ser mais discutida no país após a Semana, dado que essa foi um marco para a inserção das artes na escola e que tinha como lema o viés de educar por meio da arte.

No Brasil, a arte-educação começou a ser propagada como instrumento que ajudou na formação do grupo Reformadores da Educação de Pernambuco[30] durante a Escola Nova

[29]A Escola Normal, foi criada após a Reforma de Leôncio de Carvalho em 1879.A partir desta, novas reformas foram criadas, uma delas foi a Escola Normal em 1853, pela necessidade de uma educação primária para as classes populares (KULESZA, 1998).

[30] A Reforma Educacional ocorrida em Pernambuco no ano de 1928, proposta por Carneiro Leão, trazia a teoria deweyana como seu pano de fundo. De acordo com Barbosa (2002, p. 158-161), ao planejar essa reforma Carneiro Leão "[...] pode ser considerado um discípulo de Dewey", pois empreendeu medidas que em muitos casos se assemelham ao pensamento de tal autor (CARVALHO, 2011, p. 73).

(BARBOSA, 2015). Nesse sentido, a arte funcionava como um fio condutor para auxiliar as crianças em outras áreas de estudo, pois como atenta Barbosa:

> Procurou-se integrar a autoexpressão com a estrutura conceitual da ciência, história, geografia etc., numa tentativa vencer o que o John Dewey mera indulgência na efusão emocional sem referência às condições de integibilidade. Contudo esqueceu-se que John Dewey condenava o estabelecimento de canais rígidos de expressividade por dificultarem os novos modelos de expressão, esqueceu-se também que ele prezava a estimulação dessas descobertas, porque foram sempre condição de crescimento, condição de salvação daquela prisão e decadência moral chamada de arte acadêmica (BARBOSA, 2015, p.144-145).

Diante dessa afirmação, observamos que John Dewey[31] teve um papel essencial para a entrada das artes nas escolas, pois ele criticava a forma pela qual o ensino de artes era realizado nesses ambientes. Dewey recebeu críticas em relação a sua ideia do ensino de artes nas escolas, visto que para alguns estudiosos ficou nítido que ele se referia às artes não como uma disciplina separada das outras, mas integrada, e afirmava, ainda, que a arte nunca recebeu a atenção devida dos educadores.

De acordo com Barbosa (2015), para legitimar a artes na educação, a Escola Nova a valorizou como aspecto instrumental, mas não na concepção apresentada por Dewey, que a tinha como ferramenta a serviço do conteúdo da lição. Embora não seja exatamente essa a área em exame neste subtítulo, de debater se Dewey estava certo ou errado, temos que observar suas reflexões sobre a entrada do ensino de arte nas escolas e sobre de que forma a arte-educação influenciou no movimento da Escola Nova, bem como quais foram as vantagens da sua inserção no ensino.

Outra autora que influenciou no advento da arte-educação no Brasil, foi Ana Mae Barbosa em 1980, com a Proposta Triangular[32], tendo como foco ilustrar o ensino de arte em três ações que envolviam a mente e o sensorial: a produção/fazer artístico, a leitura da obra de arte e a sua contextualização (FERREIRA; SILVA, 2018). Em complemento, outro momento relevante sobre a arte-educação no Brasil foi o ensino de arte como matéria obrigatória em escolas primárias e secundárias, no primeiro e no segundo graus. Porém, essa conquista partiu da ideia de países norte-americanos a partir do Acordo MEC - USAID, que reformou a educação

[31]John Dewey (1859-1852), filósofo e pedagogo norte americano, criador da Escola Nova, dizia: uma vez treinados para tal coisa, a faríamos melhor e mais rapidamente. “Aprender a aprender” se tornou, assim, um modo de saber que experiências deveriam ser ressignificadas, e em que sentido as novas significações poderiam ser usadas. Esse caminho esteve no centro do movimento Escola Nova ou “pedagogia progressivista” de John Dewey (GHIRALDELLI JUNIOR, 2000, p. 166).

[32] E marte-educação a Proposta Triangular, que até pode ser considerada simplificadora, quando comparada com os parâmetros das nações centrais, tem correspondido à realidade do professor que temos e à necessidade de instrumentalizar o aluno para o momento em que vivemos, respondendo ao valor fundamental a ser buscado em nossa educação: a leitura e a alfabetização (BARBOSA, 1995, p. 63).

brasileira no ensino de arte embasado no currículo sob configuração da Lei Federal nº4.0424/61correspondente às Diretrizes e Bases da Educação que garante o ensino nos anos iniciais nomeado de ensino primário (primeira e quarta série) (BRASIL,1961).

O currículo de arte no país, por sua vez, foi concebido em 1971, porém, nesse período não havia cursos de arte-educação nas universidades, apenas cursos preparatórios de desenho para os docentes, em destaque o desenho geométrico. Fora do ensino superior, ocorreu o movimento das "Escolinhas de Arte" em São Paulo, no ano de 1948, na tentativa de trazer a arte também para as crianças e adolescentes, com a finalidade de explorar a auto expressão nesse público. Em geral, essas instituições eram particulares e tinham cursos para aprendizes, professores e artistas (BARBOSA, 2001).

Ainda sobre a inclusão da arte-educação no ensino público, essa surgiu com a Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação Brasileira (LDB) nº.9394/96. Segundo essa, "as artes visuais, a dança, e o teatro são as linguagens que constituíram o componente curricular" (BRASIL, 1996, p.50). Portanto, entendemos que a arte-educação foi um movimento muito importante para a Escola Nova e trouxe como contribuição a ideia de que o ensino deveria ofertar espaços para explorar a expressão artística nas crianças. Podemos afirmar também que a arte-educação contribuiu com a livre expressão, que tem como finalidade incentivar a criança a expressar seus sentimentos, a capacidade criadora e a exploração da coordenação motora (BARBOSA, 1975). Em sequência, citamos alguns aspectos da Escola Nova para que o leitor perceba as influências dessa no campo educacional.

A Escola Nova foi um novo modelo de escolarização que surgiu com educadores e professores dos Estados Unidos e de alguns países do continente europeu, no final do século XIX, que criticavam a educação tradicional por considerá-la muito rígida, metódica e direcionada para a memorização de informações e fatos. O movimento tinha como atenção especial a formação social do sujeito, e não apenas aquela centrada no papel do professor. Nesse novo contexto proposto, o professor deixa de ter o papel central, não é mais o único que fala, e sua função passa a ser acompanhar os alunos propondo aulas estimulantes e criativas. Logo, a prioridade é fomentar a socialização, a criatividade, a autonomia e a individualidade da criança ou aprendiz. Dessa forma, de acordo com Ribeiro:

> As "ideias novas" em educação, que aparecem como a teoria educacional adequada às novas circunstâncias de rompimento com uma sociedade basicamente agrária, são o resultado da adesão de tais educadores ao movimento europeu e norte-americano, chamado de "Escola Nova" (RIBEIRO, 1992, p. 110).

Dessa maneira, com a Escola Nova apareceram novas ideias e debates que influenciaram o processo de aprendizagem da criança e representaram uma construção educacional

democrática, ou seja, um ensino de qualidade para todos e não apenas para a elite. O movimento tinha como características a "educação integral (intelectual, moral, física); a educação prática, com obrigatoriedade de trabalhos manuais; o exercício de autonomia; a vida no campo; o internato; a coeducação e o ensino individualizado" (ARANHA, 2012, p. 260).

O projeto da Escola Nova se expandiu para as escolas brasileiras após o encontro entre John Dewey e Anísio Spínola Teixeira, em uma viagem deste aos Estados Unidos, de onde Teixeira retornou entusiasmado, com várias ideias que influenciaram novas reformas na educação escolar, tornando-o o principal responsável pela difusão dos conceitos da Escola Nova no Brasil. Em terras brasileiras, esse movimento foi se espalhando e novos integrantes foram interagindo com ele, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Sampaio Dória, em destaque este, pois ficou conhecido pela sua reforma que reunia professores que participavam de iniciativas pedagógicas incluindo a autonomia didática (HONORATO,2017). Logo, cada um desses autores citados tinha como principal objetivo a democracia no contexto educacional, ou seja, uma escola pública, gratuita e laica para todos.

Em síntese, a Escola Nova, no Brasil, chegou como uma proposta inovadora para o ensino, sugerindo uma "escola transformadora" que se embasava em três aspectos: a educação como principal elemento na construção de uma sociedade democrática; a consideração das diversidades e diferenças, respeitando as limitações de cada sujeito; e a formação de sujeitos capazes de refletir sobre a sociedade e sua capacidade de inserção. A fim de entender melhor todo esse processo de desenvolvimento sob a influência da Escola Nova, apelidada de "otimismo pedagógico", traremos a seguir um breve relato sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, suas causas e efeitos para o ambiente escolar.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, ocorrido em 1930, foi assinado por Anísio Spínola Teixeira e outros intelectuais, que entre outras propostas defendiam que cabia ao Estado oferecer educação pública, laica, obrigatória e gratuita à população. Em síntese, segundo Savianni (2008):

> [...] o "Manifesto" emerge como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação pública, abarcando desde a escola infantil até a formação dos grandes intelectuais pelo ensino universitário. E esta me parece ser uma originalidade do caso brasileiro (SAVIANNI, 2008, p. 77).

Posto isso, o Manifesto foi um movimento importante para a educação, que propôs um novo modelo de escola comum para todos: as Escolas Normais[33] Públicas. Estas se expandiram

[33]A concepção moderna de Escola Normal, com suas escolas primárias anexas, introduzida no Município da Corte pelo decreto de Leôncio de Carvalho, e que, rapidamente, iria servir de modelo para as escolas normais organizadas nas Províncias (KULESCA, 2002, p. 6).

para muitos estados do país, como é o caso do Rio de Janeiro, com Lourenço Filho; São Paulo, com Fernando de Azevedo, Sampaio Dória e Almeida Junior; Brasília, com Roquette-Pinto, Venâncio Filho, Edgar Sussekind de Mendonça e Afrânio Peixoto; e Bahia, com Anísio Teixeira. Portanto, o Manifesto, ainda em relação à educação pública, sugere que essa "[...] deve consistir em ação do Estado, reivindicando a laicidade do ensino, a gratuidade, a obrigatoriedade" (ROMANELLI, 1986, p. 147).

Sobre as reformas realizadas pelos Pioneiros[34], essas passaram por alguns empecilhos, em relação ao Estado, para se concretizarem, um deles foi a exigência de que esse assumisse a sua responsabilidade na educação, já que não estava atendendo às condições impostas pelos Pioneiros, e com isso, atrasando o desenvolvimento educacional. Notamos que os Pioneiros, diante da demora do Estado para a tomada de medidas educacionais, lançaram o Manifesto, pois perceberam a necessidade de que essas propostas fossem acatadas, em decorrência de um programa educacional mais abrangente e também em razão de uma sequência bem determinada de legislação (RIBEIRO,1992, p. 199).

O Manifesto trouxe, ainda, princípios norteadores a uma escola comum para todos, tendo como desdobramento e principal objetivo, a superação da discriminação e da ausência de democracia no ensino brasileiro, este que destinava a escola profissional para os pobres e a universidade para a elite. A atenção, na educação superior, voltada para objetivos direcionados às classes mais favorecidas sugere interrogações sobre o valor da sua implantação e críticas à composição de seus ideais. O Brasil tinha quais pessoas como público prioritário?

Fávero (2006) argumenta sobre a organização das instituições de nível superior no país:

> [...] pode-se inferir que alguns desses impasses vividos pela universidade no Brasil poderiam estar ligados à própria história dessa instituição na sociedade brasileira. Basta lembrar que ela foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento (FÁVERO, 2006, p.19).

Com isso, o ensino superior foi, inicialmente, planejado no século XX para atender à elite que buscava a dominação econômica, cultural e política. No entanto, as universidades brasileiras, atualmente, ainda são um espaço de conflitos e debates políticos em prol da acessibilidade das classes menos favorecidas (CABRAL; ORLANDO; MELETTI, 2020, p.3). Posto isso, nos próximos parágrafos, discutiremos a relação entre a Escola Nova e a "Era Vargas", buscando entender como este fato histórico influenciou no ensino superior e técnico.

[34] Apelido dado para os participantes do Manifesto dos Pioneiros.

"Era Vargas" foi um período dividido em três momentos: "Estado Novo" (1937-1945); o governo de Eurico Gaspar Dutra, em reação ao Estado Novo (1946-1950); e o governo de Getúlio, que retornou por via eleitoral à presidência(RIBEIRO, 1992). O segundo mandatado de Vargas ficou reconhecido como "modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização" (RIBEIRO, 1992, p.113), portanto, nesse período o país passava por grande crescimento industrial e precisava contratar mais pessoas para manusear máquinas. Então, começaram a surgir cursos técnicos destinados a ensinar as classes menos favorecidas a manejar máquinas, ou seja, um ensino comercial que tinha como objetivo formar pessoas para o mercado de trabalho. Tal como afirma Ribeiro: "O ensino comercial, segundo em crescimento no período, demonstra uma tendência de maior aproveitamento da organização existente, isto porque o aumento de matrícula, pessoal docente e unidades escolares apresentam-se em ordem decrescente" (RIBEIRO, 1992, p. 127).

Podemos afirmar, diante da citação acima, que com o aumento dos cursos profissionalizantes houve uma redução no campo escolar e, em consequência disso, houve aumento no índice de analfabetismo no país. Durante esse período, foi decretado a Reforma de Campanema, em 1942, com o intuito de abranger o ensino secundário e o técnico industrial com caráter educativo, sendo estabelecido uma uniformidade no currículo (RIBEIRO, 1992). Assim, na década de 1920, a chegada da Nova Escola representou um modelo de modernização no campo educacional, tanto superior quanto o técnico.

Para além das reformas já citadas, outras também foram inspiradas depois desse movimento, como a implantação do Instituto de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938; o Serviço Nacional de Radiodifusão, em 1939; o Instituto Nacional de Cinema Educativo, em 1937; o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, também em 1937; o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942; o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946; o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), em 1951; a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), também em 1951; a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), em 1954; e por fim, o Centro de Pesquisas Educacionais e Centros Regionais Educacionais, em 1955 (RIBEIRO, 1992).

Nessa perspectiva, a educação direcionada para o mercado de trabalho teve seus pontos positivos e negativos, como já citados em parágrafos anteriores. Segundo Leher "[...] se a educação é um bem público deve ser assegurado gratuitamente aos indivíduos, pouco importando se a oferta é pública, estatal ou se é fornecida pelo setor privado mercantil" (LEHER, 2019, p. 162).

Desse modo, nos próximos parágrafos discutiremos sobre a influência da Escola Nova na entrada das práticas teatrais nas escolas regulares, possibilitando ao leitor o entendimento desse trajeto até o campo educacional e como vem sendo tratado.

Em relação à entrada das práticas teatrais nas instituições de ensino infantil, a Escola Nova teve papel fundamental. Para os autores Japiassu (2003) e Gomes; Aquino (2019), a entrada desse movimento no contexto da educação brasileira passou a valorizar o papel das práticas teatrais no ensino, introduzindo novas práticas nos espaços escolares. Conforme defende Japiassu:

> [...] particularmente na educação infantil, adquiri status epistemológico e importância psicopedagógica. A inclusão do teatro como componente curricular da educação formal das crianças, jovens e adultos nas principais sociedades ocidentais deu-se como o processo de escolarização em massa que caracterizou a democratização do ensino laico ao longo do século XX. Uma possível explicação para a incorporação dos conteúdos estéticos curriculares das instituições de ensino desses países é aquela segundo qual a arte-educação teria ido ao encontro das exigências impostas à instrução formal pela industrialização crescente da economia internacionalizada (JAPIASSU, 2003, p. 21).

Japiassu ressalta também outra característica importante sobre a inserção do teatro nas instituições de ensino, característica que foi apresentada inicialmente por Aníbal Ponce, em seu livro *Educação e Luta de Classes* (1995), e que diz respeito à criatividade. Dessa forma, a criatividade é de grande valia para o desenvolvimento tecnológico, para a indústria e também para o aperfeiçoamento e *design* dos produtos industrializados. O desenvolvimento industrial exigiu da sociedade mão de obra qualificada e a demanda de lucro própria do capitalismo, necessita que novos produtos e bens estejam disponíveis e que a produtividade esteja associada à capacidade criativa. Assim, tais aspectos econômicos estavam relacionados à infância, "radicalmente modificada nesse período, em virtude dos resultados obtidos com a afirmação da psicologia como ciência" (JAPIASSU, 2003, p. 21), tendo como propósito desenvolver a capacidade intelectual e a habilidade em solucionar problemas.

Isso posto, a criatividade começou a influenciar nas práticas teatrais dos espaços escolares, a partir do ponto de vista de Aníbal Ponce sobre a "necessidade de invenções"[35], entre os séculos XIX e XX, que inicia a discussão sobre a inovação do *design* dos produtos industrializados (JAPIASSU, 2003). Logo, foram os pensamentos sobre estimular a criatividade que possibilitaram e permitiram a entrada das artes e do teatro no ambiente escolar. Nesse sentido, os espaços escolares ganharam novos ares, especificamente acerca das dramatizações

[35][...] a burguesia não podia recusar instrução ao povo, na mesma medida em que o fizeram antiguidade e o Feudalismo. As máquinas complicadas que a indústria criava não podiam ser eficazmente dirigidas pelo saber miserável de um servo ou de um escravo, [...] a livre concorrência exigia uma modificação constante das técnicas de produção e uma necessidade permanente de invenções. (JAPIASSU,2003, p.27).

livres. Como apontam Aquino; Gomes (2019, p. 13): “O preparo das dramatizações, por exemplo, promoveria o treino do julgamento. A partir da escolha dos temas, a criança analisaria, compararia e estabeleceria relações de lógica, valendo-se de sua própria experiência.

Portanto, as práticas teatrais na educação brasileira são pensadas tanto para as atividades extracurriculares, como já foi citado nessa seção, quanto para objetivos pedagógicos, no sentido de explorar a criatividade e também, de acordo com os autores Boal (2005), Huzinga (2004) e Koudela (2002), como práticas que podem auxiliar na exploração de diversos aspectos: cognitivo, de expressão corporal, vocal, de desinibição e no trabalho coletivo que exigem regras, respeito e escuta. Essas atividades são de suma importância, pois nessas práticas as crianças podem desenvolver o pensamento crítico, a relação de escuta com o outro, o trabalho coletivo, a solução de conflitos, a expressividade, a integração, a comunicação, a espontaneidade e a criação.

Em resumo, por meio da Escola Nova, foram inseridas várias reformas na educação básica, no ensino superior e no ensino técnico, com intuito de ofertar uma escolaridade de qualidade para todos e não apenas para a elite. Esse movimento também contribuiu para a entrada da arte e das práticas teatrais nas escolas, no sentido de tornar os alunos mais criativos e autônomos, ampliando as suas potencialidades estéticas e críticas.

4.2 Práticas teatrais e suas contribuições no campo educacional

Na interface entre a educação e as práticas teatrais, observamos que ambas as áreas se complementam para que o sujeito possa explorar a autonomia, o autoconhecimento, tal como aprender a solucionar problemas, a escutar e a sentir a presença do outro tanto na relação social quanto na expressão corporal e oral. Dessa forma, concordamos com Vasconcellos (2013) que, ao estudar a relação desses dois extensos campos do conhecimento humano, indica que associados esses deixam “[...] evidente as diversas possibilidades de uso e prática do teatro como um eficiente meio de reflexão sobre a chamada realidade social” (VASCONCELLOS, 2013, p. 76).

Diante dessa afirmação, trouxemos para esta discussão o Teatro do Oprimido, visto que suas técnicas também foram inseridas nas escolas, já que essas têm como proposta lutar contra todas as formas de opressão, desenvolvendo a luta dos explorados e dos oprimidos. O Teatro do Oprimido (TO) foi criado pelo dramaturgo, diretor e teórico de teatro Augusto Boal (1931-2009), que dirigiu centros de teatro na França e também em sua cidade natal, o Rio de Janeiro. As diversas técnicas desenvolvidas pelo autor podem ser aplicadas na luta social, na política,

na psicoterapia, na pedagogia, no campo, na cidade e na escola; tendo como proposta principal apoiar os oprimidos por meio de práticas teatrais.

O TO compõe um arsenal metodológico, juntamente com o Teatro Jornal, O Teatro Indivisível e o Teatro Imagem, e consiste em jogos que envolvem técnicas de imagens e improvisação onde o espectador se coloca como protagonista diante de uma situação de opressão, buscando, assim, solucionar os problemas envolvidos na cena apresentada. Segundo Boal, as práticas do TO constituem um método impactante na transformação pessoal, política e social, e podem ser usadas por pessoas que sofrem ou já sofreram alguma forma de opressão. Embora a escola deva ser um espaço de aprendizagem, inclusão, afeto e convivência, nem sempre o é, pois sujeitos podem sofrer diferentes preconceitos como racismo, ou aqueles relacionados a fatores como gênero, sexualidade, pobreza, condições precárias de trabalhos e baixos salários.

Boal (2009) mostrou como ocorreu a inserção do TO na educação escolar, a partir da experiência de Helen Sarapeck, bióloga, atriz e coordenadora do Projeto do Teatro do Oprimido na Educação, no Centro do Teatro do Oprimido (CTO). Sarapeck contou, desse modo, sobre a experiência de uma criança que sofria agressões por parte de um policial, que a cercava nos arredores da sua escola. O motivo para tal importunação era primo da garota, que estava envolvido com o tráfico de drogas. Segundo a criança: “tem dia que ele chega e me tira da escola e me leva para um campinho que tem aqui perto, me bate e faz um monte de coisas comigo” (BOAL, 2009, p. 217). Após o relato da criança, a equipe do CTO improvisou uma cena sobre a situação ocorrida e convocou a Secretaria de Educação, a Secretaria de Segurança da Família, a família da criança, o Juizado de Menores, deputados estaduais, a diretora da escola, os professores, os colegas e os vizinhos para discutirem o tema, pois segundo Boal “isto não podia continuar, era necessário e nossa obrigação ética intervir” (BOAL, 2009, p. 217).

Foram realizadas várias discussões sobre como o TO poderia contribuir naquele contexto, e o primeiro desafio foi como montar uma cena que mostrasse que a violência estava sendo alimentada por todos os atores sociais, inclusive aqueles que deveriam combatê-la. Outro desafio foi escolher as técnicas do acervo do TO que poderiam ser utilizadas, a “primeira opção foi o Teatro-Fórum, porém, o método não foi utilizado” (BOAL, 2009, p.218), porque, segundo Boal (2009, p. 218), a “representação da realidade precisaria se distanciar do realismo”. O terceiro desafio foi definir quem iria realizar a cena e Boal não recomendava que ela fosse representada por crianças, pois a situação foi levada para o TO e TCO, grupo que se sentiu responsável por investigar o problema, este que deveria ser solucionado por eles. Para a construção da abordagem cênica, também, foi sugerida a troca do nome das comunidades,

principalmente ao tratar das cenas que continham violência, pois, assim, os ouvintes violentos teriam a oportunidade de se reconhecer em cena, sem que houvesse constrangimento de nenhum dos participantes diante do conteúdo encenado (BOAL, 2003).

Com base nos diálogos com a comunidade, a escola e o estabelecimento de parcerias como o movimento social, naquela situação foi criada uma rede de proteção de ação compartilhada. Nesse sentido, o TO foi explorado como proposta de troca, dentro de uma ação prática, levando as suas técnicas para o ambiente escolar. Os jogos teatrais de improviso, para mais, têm como principais objetivos, além das regras, estimular os alunos a explorar o movimento, a expressão física, a refletir sobre o que o outro propõe e desenvolver agilidade e rapidez para a construção da cena e criação do personagem. Nas palavras de Spolin (2007, p.29): "[...] as oficinas de jogos teatrais são úteis ao desenvolver habilidades dos alunos em comunicar-se por meio de discurso e da escrita, e de formas não verbais. São fontes de energia que ajudam os alunos a aprimorar habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo".

As práticas teatrais nas escolas têm, além do mais, destacado efeitos educativos em relação aos seus perspectivos afluentes: cognição, intelecto, estéticos, noção de espaço, socialização, criatividade e memória. Portanto, os jogos teatrais possibilitam o sujeito a lidar com regras, estimulam a ação, a espontaneidade, a criatividade, o trabalho em grupo e a resolução de problemas. Durante as aulas os alunos não adquirem apenas habilidades de performance, mas também regras básicas para contação de histórias, apreciação a literatura e a construção de personagens, o que também desenvolve imaginação e intuição, e descobrem como se projetar em situações não familiares. Ao serem expostos às possibilidades criativas e artísticas, os participantes podem compartilhar aquilo que conhecem, mostrando que os jogos teatrais vão além do aprendizado teatral de habilidades e atitudes, sendo úteis em todos os aspectos da aprendizagem e da vida (SPOLIN, 2007, p. 27).

Além disso, essas atividades podem ajudar nas trocas de saberes entre outras áreas e nas atividades extracurriculares. Como enfatiza Pupo (2010), a relação entre as práticas teatrais e suas contribuições no campo educacional não é novidade:

> Outro campo contido nas preocupações que nos moveram é o das relações entre o teatro e a educação. Desde Platão, o homem vem se colocando uma relevante questão: saber como o fazer e o fruir teatral podem contribuir para o crescimento de todo e qualquer indivíduo. As respostas, historicamente circunscritas, vêm se sucedendo sob diferentes roupagens. Basta lembrar que, no caso do Brasil, as primeiras manifestações de um teatro local enfatizam a importância do jogo e da dramatização tendo em vista a educação do homem, nos moldes impostos pela Companhia de Jesus (PUPO, 2010, p.2-3).

Notamos que as práticas teatrais podem colaborar com os avanços significativos nas relações pessoais do sujeito, no sentido de ampliar a sua convivência com o coletivo, o senso crítico, a espontaneidade, a criação e a improvisação (PUPO, 2010). Para Ryngaert (1981), as práticas teatrais apresentam-se como um "fio condutor" para outras áreas, no sentido de serem aproveitadas em sala de aula de diversas maneiras, embora sejam pouco exploradas pelos professores de disciplinas como Português, Matemática, Física, História, entre outras. Portanto, em conformidade com Ryngaert(1981, p. 140): "É preciso ainda providenciar para que não se torne um exercício escolar rotineiro e que o prazer do momento do jogo, indispensável a sua existência, não sucumba diante da multiplicação de objetos educativos demasiado bem determinados."

Os autores Pupo (2010) e Ryngaert (1981) abordam também como os sujeitos são afetados no contexto educacional por essas práticas, ou seja, como eles estimulam a imaginação, expandem a criatividade, provocam mais a expressão livre e exploram mais o trabalho em equipe. Desse modo, constatamos que as práticas teatrais são importantes no campo da educação, pois podem compor de forma interdisciplinar diversas áreas. Para além disso, as atividades teatrais também podem auxiliar na melhoria de aspectos como timidez, inibição, dicção, expressão e trabalho em equipe, que são habilidades para "além dos muros das escolas".

4.3 A importância das práticas teatrais no campo educativo para o público mencionado

Para falar sobre o tema referido, é importante afirmar que as práticas teatrais instigam o desenvolvimento pleno de sujeitos com deficiência, como meio para elaborar estratégias e soluções práticas a partir dessas atividades, pois trabalham com o coletivo, a elaboração de regras, acordos e vínculos com e entre os participantes, além da expansão da expressão corporal e oral e da criatividade. Igualmente, essas também podem colaborar no campo educacional como já foi citado no capítulo anterior.

Sobre as possíveis contribuições das práticas teatrais no campo educacional com o público aludido, Salgado (2017, p.16):

> [...] considerando que o teatro apresenta um grande potencial, como espaço pedagógico de convivência e intensificação das relações humanas e culturais, este estudo poderá contribuir para que sejam pensadas novas ações que venham ao encontro de uma aprendizagem significativa, tendo a área do teatro como um disparador dessas ações, sugerindo caminhos para um desenvolvimento pleno do nosso aluno com deficiência.

Logo, verificamos que estas atividades podem ser bastante valorosas para esse público, no sentido de que é um espaço de sensibilização, de escuta de si e do outro e também lugar para a troca de saberes entre as pessoas, predominantemente caracterizado por aspectos cognitivos

e intelectuais que são fundamentos primordiais na interface entre práticas teatrais e educação (RANGAZZON, 2019).

Viana (2015), em conformidade com o que foi apresentado até então, relatou, após as suas experiências artísticas realizadas com pessoas ditas autistas, que estas "não apenas têm a possibilidade concreta e direito de realizar uma prática artística, como têm muito a ensinar" (VIANA, 2015, p. 7). Quando o autor traz que esses indivíduos "têm muito a ensinar", ele nos provoca a repensar e refletir que esses sujeitos têm capacidade imaginativa, criativa e de improvisação. Portanto, as atividades teatrais nos espaços escolares despertam nos envolvidos um olhar mais estético e sensível.

Dando sequência ao que defende Salgado (2009), notamos que essas atividades afetam as questões sociais desses sujeitos, no sentido de terem nessa um lugar de fala, de expressão, de verbalização e de criação, pois nas práticas teatrais eles sentem à vontade para externalizar suas angústias e alegrias, visto que, às vezes, tais indivíduos não têm esse espaço de troca em outras disciplinas (NIARADI, 2018).

Desse modo, as atividades teatrais com pessoas deficientes têm nos ensinado a desfazer certas verdades absolutas, pois cada pessoa, independente da sua condição, é um sujeito singular que tem limitações e possibilidades como qualquer sujeito. Podemos reconhecer, de tal maneira, que as práticas teatrais têm muito a contribuir para um desenvolvimento pleno, para explorar as abstrações, o fazer imaginativo e chegada ao mundo concreto pelo uso das práticas teatrais (FARIA, 2015). Estas podem contribuir nos laços sociais[36] entre as esferas intelectuais desses sujeitos, incluindo-os nos espaços onde estão inseridos e possibilitando um sentimento de pertencimento a determinado local, instituição ou grupo.

Como afirma Cavalcante (2018, p.60):

> O trabalho em grupo é inerente ao fazer teatral, assim, os jogos teatrais, dramáticos, sensoriais, psicomotores, entre outras tantas denominações, agem como mediadores para instigar/incentivar o pensamento imaginativo do aluno/jogador despertando a prática e a colaboração social, portanto, quando estimulados, suas diferenças acabam ficando em segundo plano e os alunos começam a trabalhar e a desenvolver seus conhecimentos.

Tomando como eixo as considerações citadas por Cavalcante (2018), podemos identificar que as práticas teatrais passam a funcionar como um espaço de sociabilidade onde os laços podem emergir nas trocas sociais. Fonseca (2018), por sua vez, ouviu professores e registrou que as técnicas teatrais utilizadas com o público referido influenciariam no processo

[36]O laço social é formado a partir de uma associação e também nas ligações entre o sujeito na instituição ou grupo (GOFFMAN, 2002).

colaborativo durante as práticas pedagógicas, uma vez que essas atividades deixaram os alunos menos inibidos e mais autônomos. Além disso, a interface entre as atividades teatrais e a educação contribui para os professores de outras disciplinas levarem para a sala de aula as temáticas discutidas nas aulas de teatro.

Observamos que as práticas teatrais, nos espaços educativos, ganharam novos ares ao se pensar nas suas diversas perspectivas e efeitos positivos para crianças e jovens. Desde a inserção dessas atividades nos espaços escolares, com o advento da Escola Nova no Brasil, este movimento promoveu significativas reformas que passaram por várias lutas e reivindicações, principalmente em relação ao ensino público, que era de voltado para a elite. Constatamos também, na seção 2.1 deste capítulo, que a chegada da Escola Nova foi um grande marco para o país, pois suas ideias impulsionaram uma escola pública de qualidade para todos, para além disso, a educação era direcionada para a criança. Nesse sentido, o professor deixa de ser o protagonista e o ensino passa a ser centrado no aprendiz, tendo como prioridade estimular a criatividade, a autonomia e a socialização desse público.

Por conseguinte, à luz da teoria de Japiassu (2003) e Gomes; Aquino (2019), discutimos a inserção das artes nas instituições de ensino com o intuito de incentivar a criatividade das crianças e também de auxiliar na aprendizagem de outras disciplinas, por meio de um viés interdisciplinar. Pensando, ainda, em práticas teatrais também com o intuito de ampliar capacidades corporais, orais, cognitivas, de coordenação motora, de escuta, coletivas, expressivas e de comunicação e no social.

5. ASPECTOS METODOLÓGICOS

O campo de estudos para esta pesquisa deu-se com dois professores de universidades públicas da área de Artes Cênicas, que possuíam trabalhos com os sujeitos supracitados. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa foi dividido em quatro etapas: a primeira etapa foi caracterizada pelo levantamento bibliográfico (pesquisas em livros, artigos científicos, dissertações e teses), posteriormente foram detalhados os conceitos de autismo, deficiência, prática teatral e educação, além de noções relacionadas aos assuntos apresentados, participação em fóruns e verificação de páginas em redes sociais, com o interesse de conhecer atividades extensionistas na área; já na segunda etapa, foi realizado o contato com os dois participantes e elaboração de entrevistas semiestruturadas; na terceira etapa, em sequência, realizamos as entrevistas por meio da plataforma *Google Meet*; e por fim, na quarta etapa, a transcrição e a análise de todo material coletado, para posterior discussão em torno das hipóteses levantadas. Relataremos, a seguir, detalhes sobre as quatro etapas.

Na primeira, realizamos uma pesquisa sobre as temáticas educação, autismo, deficiência e teatro, e frequentamos eventos em que os participantes A e B comentaram sobre seus projetos de pesquisa. Já a segunda etapa, consistiu no contato prévio com os participantes da pesquisa, onde cada um recebeu por e-mail, uma carta convite e também o TCLE. Sendo assim, após o aceite, agendamos as entrevistas de acordo com a disponibilidade de cada um. Na terceira etapa, realizamos as entrevistas com os participantes mencionados e, finalmente, na quarta tapa transcrevemos as entrevistas para que fosse possível realizar a análise.

Nossa pesquisa, então, é de natureza qualitativa, modelo que se justifica como mais apropriado para pesquisa com seres humanos, pois "[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível" (CHIZZOTTI, 2003, p.2). A investigação qualitativa, além do mais possui cinco características que consideramos importante ressaltar, como exemplifica os autores Bogdan e Biklen:

> 1.Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação.3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. 4.Investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.5. O significado é de importância vira/na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-50).

Posto isso, a escolha da entrevista semiestruturada como instrumento de investigação justificou-se pelo fato de promover mais abertura, oportunidade para outras pesquisas e maior aprofundamento na coleta de dados, como descrito por Gil (1999, p. 120), que afirma: “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”.

Portanto, partimos desse pressuposto e nos apoiamos também na visão de Manzine (2004) ao caracterizar o modelo de entrevista semiestruturada:

> [...] a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (MANZINE, 2004, p.2).

Diante do atual contexto da pandemia da COVID-19, só foi possível realizar o modelo de entrevista semiestruturada em formato *online*, o que curiosamente foi de suma importância para a pesquisa. Os autores Schmidt, Palazz e Piccinini (2020) exemplificam que:

> Apesar dos desafios, entende-se que as entrevistas online apresentam potencialidades, sobretudo no que diz respeito à realização de estudos qualitativos no contexto de distanciamento social imposto pela COVID-19, por se tratar de uma das poucas alternativas no atual cenário, além da possibilidade de se investigar diversos temas presentes na vida das pessoas e das famílias em distanciamento social (SCHMIDT, PALAZZ e PICCININI, 2020, p. 964).

Para os demais procedimentos metodológicos envolvidos na realização desta pesquisa, atentamo-nos às orientações para pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual, exigidas pelo Ministério da Saúde, Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Brasília, 24 de fevereiro de 2021).

Desta forma, a nossa pesquisa foi analisar a voz dos professores que possuem projetos extensionistas com o público supracitado. Portanto, de uma certa maneira, estavam narrando sobre seus trabalhos tanto nas entrevistas quanto nos eventos que participamos, como já foram abordados nesta dissertação.

Sendo assim, as narrativas desses professores foram crucias, pois prestaram como um suporte para a definição do conteúdo e também na condução do estudo dessa pesquisa (BOGDAN; BILKLEN, 1994).

Para suprir as necessidades almejadas neste capítulo, torna-se necessário estudar os programas de extensão em Artes Cênicas com o público supracitado pelo olhar dos docentes. No início são apresentadas reflexões sobre a extensão universitária (conceito, objetivos, traço

histórico e programas de extensão na área de teatro com esses sujeitos). Por fim, o capítulo conta a discussão em torno de tais aspectos.

5.1 Conceito de extensão e extensão universitária

O termo extensão refere-se à difusão da cultura e da ação de integração da universidade com a comunidade, "trata-se de uma concepção que compreende a função da instituição como doadora ou transferidora de conhecimento" (MELO NETO, 2002, p. 4). Com o intuito de investigar o conceito de extensão universitária, optamos pelo caminho de discussão que consiste em apresentar a descrição do artigo 54 do Estatuto da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), instituição em que esse se encontra inserido, por meio da a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura-PROEX:

> Art. 54. A Extensão Universitária, fundamentada na indissociabilidade com o Ensino e a Pesquisa, terá como objetivo desenvolver um processo educativo, cultural e científico, em articulação com a comunidade externa e com a participação dessa comunidade, para assegurar relações transformadoras entre a Universidade e a sociedade.

Observamos no Art. 54, do Estatuto da UFOP, que o conceito de extensão universitária está ligado às ações realizadas nas comunidades externas, tendo como objetivo três aspectos: educação, cultura e ciência. No educativo, prioriza a transmissão do conhecimento para esses sujeitos e relaciona-se com a proposta particular do objetivo de cada projeto de extensão; no cultural, busca interligar a cultura dos sujeitos participantes dos programas de extensão por meio de cursos, atividades e serviços; e no cientifico, almeja desenvolver a aprendizagem, tanto para as comunidades participantes quanto para os docentes e discentes universitários. Diante desses três aspectos, percebe-se, de forma geral, que os programas de extensão universitária podem trazer benefícios, tanto para comunidade que recebe a informação quanto para os docentes e discentes, pois esses ampliam laços sociais e promovem a troca de conhecimentos, assunto interessante para a fundamentação cientifica.

Dessa forma, destaca-se a prática extensionista na UFOP, a partir das ações apresentadas pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEX), Conselho de Ensino, resolução nº 7.609, de 20 de novembro de 2018, que dispõe sobre Pesquisa e Extensão na UFOP, no uso de suas contribuições legais. Suas diretrizes, sendo assim, apregoam cinco características:

> Parágrafo único - Constituem diretrizes gerais para orientar a formulação, a execução, o acompanhamento e a avaliação das atividades de extensão universitária:1**. Interação dialógica**: orienta o desenvolvimento das relações entre a universidade e outros segmentos da sociedade, substituindo o discurso da hegemonia do conhecimento acadêmico por um novo conhecimento produzido a partir do diálogo e da troca de saberes em aliança com movimentos, organizações e setores sociais; **2. Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade**: contribuem para a combinação de

> perspectivas que costumam ser apresentadas como dicotômicas e excludentes entre si: a perspectiva holística, que tende a ser generalista ao buscar a complexidade da experiência social como um todo, e a perspectiva especializada, que produz conhecimento por meio da elaboração de recortes específicos da realidade vivenciada. Tal combinação pode ser materializada pela interação de modelos, conceitos e metodologias oriundos de diversas áreas de conhecimento, bem como pela construção de alianças intersetoriais, interorganizacionais e interprofissionais; **3. Articulação ensino, pesquisa e extensão**: pressupõe que as atividades de extensão são mais efetivas se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas e de geração de conhecimento, substituindo o eixo pedagógico "estudante-professor" por "estudante-professor comunidade"; **4. Impacto na formação do estudante**: diz respeito ao enriquecimento de sua formação acadêmica pela prática extensionista, tanto em termos teóricos e metodológicos, como no processo de construção de compromissos éticos e solidários. A participação do estudante em atividades de extensão deve estar fundamentada em iniciativas que viabilizem a flexibilização e a integralização curricular e a clareza de suas atribuições, bem como deve ser supervisionada pelo coordenador da ação e dispor de uma metodologia de avaliação; **5. Impacto e transformação social**: imprimem à extensão universitária um caráter político. Reafirmam a ação transformadora da Extensão, inclusive dentro da própria Universidade, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população, aprimorando as políticas públicas e propiciando desenvolvimento social e regional (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2001, p. 2).

Outra resolução que acusamos importante para esse estudo, é a do Conselho Nacional de Educação (CNE), nº 18/12/2021, que estabelece as Diretrizes para Extensão na Educação Superior e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.0005/2014. Tal resolução trata da Curricularização da Extensão Universitária, no Art.4, referente à carga horária dos projetos de extensão: “as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos” (BRASIL, 2018).

5.2 Contexto histórico

Quando investigamos quais os primeiros programas de extensão em Artes Cênicas com pessoas da educação especial, foi necessária uma pesquisa mais abrangente, portanto, registramos, por meio da plataforma Google Acadêmico, um mapeamento de19 anos. Durante o qual, foi encontrado o trabalho de Manzoli (2001), intitulado “Programa de apoio às classes especiais de deficientes auditivos: propostas de atuação interdisciplinar”. O pesquisador comentou que a sua iniciativa surgiu em 1996, após atender à solicitação de alguns professores que atuavam, na rede estadual, em classes com alunos deficientes auditivos; e que teve como objetivo estimular a comunicação e despertar o desejo pela leitura e escrita em três crianças, cujo desempenho escolar estava preocupando pais e professores.

Portanto, no artigo escrito por Manzoli (2001), o autor narra sobre um projeto extensionista que tinha 40 vagas para alunos do curso de pedagogia, professores de classes especiais, fonoaudiólogos, assistentes sociais e psicopedagogos. O programa de extensão possui

duas atividades: na primeira, o Grupo de Estudos de Deficiências de Audição (GEDA) traz discussão e estudos teóricos sobre atendimento, com 12 pessoas, entre elas profissionais da pedagogia; e na segunda, com o apoio do Departamento de Literatura da Faculdade de Ciência e Letras (FCL) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), alguns integrantes do grupo de teatro "Cheiro de Mato" oferecem a Oficina de Expressão Corporal. Portanto, a pesquisa visou o auxílio, na formação de crianças, objetivando questões cognitivas, motoras e sociais.

Manzoli (2001) relatou, ainda, sobre as aulas de expressão corporal, que aconteceram conjuntamente com o ensino de diversos instrumentos que as crianças tiveram a oportunidade de conhecer e escolher qual mais as atraía, para assim acompanhar os ritmos musicais. À vista disso, por ser um dos trabalhos mais antigos encontrados durante esta investigação, é possível constatar que o Manzoli foi um dos estudiosos pioneiros na prática extensiva de teatro com pessoas em situação de deficiência.

5.3 Participantes da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada com dois participantes. Para preservar as identidades dos professores e seguindo as normas do TCLE, optamos por nomeá-los de participante A e participante B. Dessa forma, a entrevista com o Participante A foi realizada no dia 28 de setembro de 2021, e a entrevista com o Participante B em 15 de outubro de 2021.

Sendo assim, antes de realizarmos o contato prévio com os participantes A e B, estudamos suas teses e dissertações para entender e conhecer mais sobre as suas pesquisas e experiências com os sujeitos da educação especial, também participamos de congressos e seminários onde esses foram convidados tanto para narrar as suas vivências e trabalhos com o público divers quanto para mediar mesas em eventos. Nossa participação nesses eventos, assim como as leituras, foi de suma importância para a coleta de informações e a elaboração do roteiro de entrevista, este contendo ~~20~~ 19 perguntas (APÊNDICE 2). Para mais, a escuta desses relatos suscitou nossa curiosidade acadêmica quando percebemos que as atividades teatrais situadas em práticas extensionistas, voltadas para um público para o qual dirigimos nosso interesse de estudo, poderiam ser estudadas em seus efeitos educativos.

Dessa forma, os participantes assinaram o termo e também foram informados sobre o direito de responder a qualquer questão, sem ser necessário explicação ou justificativa para tais recursos, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento. Nessas situações, enviamos aos participantes a resposta de ciência e também o direito de retirar seu consentimento. Durante o processo de consentimento, também foi esclarecido para o participante, de maneira clara e objetiva, como funcionava tal termo. Em virtude do que foi

mencionado, enviamos o TCLE para cada participante contendo a explicação sobre os riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos e atividades não presenciais, em função das limitações dos pesquisadores para assegurar confidencialidade total.

5.4 Projetos extensionistas dos participantes A e B

Trouxemos, no segundo capitulo deste trabalho, o conceito de extensão e a importância dos projetos extensionistas nas universidades. Neste subtítulo, então, abordaremos as informações sobre os projetos de extensão dos participantes A e B, além de análise e discussão em torno dessas práticas extensivas de teatro, destacando seus efeitos educativos.

O participante A coordena um projeto de extensão com pessoas com deficiência visual, tendo como objetivo saberes relacionados à acessibilidade e a práxis teatral, no sentido de mudar seu modo de fazer para incluir esses sujeitos. Para a realização desse projeto, então, a metodologia usada pelo docente se divide em duas abordagens, a teórico-prática e a experimental. O participante B, por sua vez, é coordenador de um projeto de extensão direcionado para pessoas com deficiência visual e autistas, onde o docente propõe práticas teatrais com esses sujeitos, atuando no campo de pesquisa e também na ação cultural.

O participante A narrou que, devido à COVID-19, os encontros foram realizados na plataforma *Google Meet* e a condução feita, em alguns momentos, por ele ou por seus. Antes de iniciar as práticas teatrais, era conversado com os alunos sobre o plano de atividades. De acordo com A, os objetivos centrais do projeto giravam em torno de ampliar o ambiente de troca entre os estudantes e a comunidade externa, além de fazer com que as pessoas com deficiência visual pudessem realizar tais práticas teatrais. Sobre a metodologia utilizada pelo participante A nas suas práticas teatrais, essa foi embasada em Viola Spolin, Augusto Boal, Roberto Rabêllo[37] e Ingrid Koudela.

Concordamos com A, quando ele afirma que as práticas teatrais têm muito a oferecer, para o público mencionado:

> Então, essa é a beleza né, porque eu chamo de beleza da acessibilidade poética, não sei se ainda vou ficar com esse termo, mas é justamente entender como é que essas próprias vivências foram desconsideradas, ainda são desconsiderados pelo teatro, tem muito a modificar, o teatro tem muita enriquecer justamente porque são outras perspectivas que estão entrando no teatro, então sempre nessa direção né, tá tudo bem, a pessoa não escuta. Então tá, ela tem o sentido da visão mais desenvolvido, ela usa mais aquela visão, como que a gente vai considerar esses aspectos na criação cênica,

[37]Roberto Sanches Rabêllo, professor, ator, pesquisador, ilustra em seu fazer arte educação, a trajetória de uma pessoa que se rebela em aceitar os limites preestabelecidos, que ignora as possibilidades de um ser humano, sem sequer preocupar-se em conhecê-las, ao compartilhar do saber de que a singularidade década homem desconsiderado é toda a humanidade que sofre (RABÊLLO, 2011, p.12).

> é o mesmo a questão da questão de não enxergar né, a pessoa não enxerga que tu tá, como é que a gente trabalha a questão da audição, que é muito presente né (PARTICIPANTE A, 28/09/2021).

Já em relação às fundamentações teóricas do Participante B em suas práticas teatrais, essas foram embasadas em autores como Merleau Ponty[38], pois este perpassa sobre a maneira como devemos pensar, principalmente, o corpo, o participante relatou também que esse autor o auxiliou a pensar no contexto da deficiência. Além desse autor, também informou sobre a importância da inserção das ideias de Walter Benjamim[39] nas perspectivas da compreensão sobre a arte, com o objetivo de desconstruí-la a partir de uma literalidade. Outros autores utilizados pelo participante B foram Ciane Fernandes[40], que adentra na abordagem somática-performática; Rudolf Laban[41], muito presente nos seus estudos principalmente por se referir ao corpo em relação às formas geométricas, ou seja, tratando um corpo simétrico; Baudelaire[42] (um sujeito que anda sem rumo, um andarilho) pois o docente defende a ideia de vivenciar a intervenção ao mesmo que a autonomia de ir e sair de um lugar para outro; e Thérèze

[38]Maurice Merleau Ponty é considerado um dos mais importantes filósofos franceses do século XX. Nasceu em 1908 e faleceu precocemente, em 1961, vítima de embolia pulmonar. Fez parte, na década de 10930, de uma juventude que transformou a tradição filosófica na França: uma "geração de descontentes" como a tradição do ensino de Filosofia e que propunha que o conhecimento filosófico falasse do mundo "em carne e osso. Assim de configurou a Filosofia da Existência na França, em torno especialmente dos dois grandes nomes e duas grandes obras: Sartre e Merleau Ponty (MACHADO, 2010, p.14).

[39]Walter BenedixShonflies Benjamin, nasceu em Berlim no dia 15 de julho de 1982, filho de Emil Benjamin e Paula Shonflies Benjamin. Benjamin era um filósofo voltado para o passado, empenhado na recuperação de energias libertadoras antigas, convencido de que a solução do enigma porvir depende, de algum modo, da compreensão do nosso ponto de partida. (KONDER; BENJAMIN, 1999, p. 23-43).

[40]Ciane Fernandes, Professora do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA desde sua fundação, e da Escola de Teatro da UFBA; Ph.D. em Artes e Humanidades para Intérpretes das Artes Cênicas pela New York University. Pós-Doutora pela Faculdade de Comunicação (Facom) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Analista de Movimento pelo Laban/BartenieffInstituteof Movement Studies, de onde é pesquisadora associad (FERNANDES, 2013, p.18).

[41]Rudolf Laban nasceu em Bratislava em 1879. Por não aceitar o vazio existente nas peças de teatro e na dança dessa época, trouxe para seu trabalho o resultado das próprias paixões e lutas interiores e sociais de espíritos puros, vividas através do movimento, utilizado consciente da união de corpo-espírito. Criou vários centros de pesquisa buscando o retorno aos movimentos naturais na sua espontaneidade e riqueza, e na plena vivencia consciente de cada um deles, na busca por acarretar um desenvolvimento amplo e profundo de prática. [...] Bailarino, autor de várias coreografais famosas, renovador de dança e de seu enfoque teatral com grupos profissionais de onde saíram os mais importantes nomes da dança expressiva europeia, diretor de movimento da Ópera Estadual de Berlim e outras, dirigiu seu trabalho principalmente para a dança, como meio de educação.

[42]Permissa de Baudelaire. Estudo que o professor narrou sobre seu projeto de pesquisa: o Flâneur Cego e seu desdobramento político e social na Cidade pela perspectiva da Educação Inclusiva; também foi tema da sua tese.

Bertherat[43], no sentido de entender o corpo durante uma caminhada, ou seja, despertar as diversas relações com o corpo[44].

Portanto, é proposto analisar e discutir as práticas teatrais extensionistas desenvolvidas por esses docentes com esse público, destacando seus efeitos educativos. No sentido de abarcar e compreender como os participantes A e B escolheram trabalhar com o público da educação especial. Em virtude dos argumentos apresentados, buscamos investigar as principais motivações elencadas pelos professores e a percepção desses sobre os efeitos educativos dos jogos teatrais, tratando das dificuldades, limites e impasses que surgiram.

5.5 Análise de dados

Trabalhamos, no processo de transcrição, quando ouvimos os relatos dos professores. Posteriormente, recolhemos informações relevantes, comparamos as narrativas dos e trouxemos os trechos que identificamos como mais relevantes para a análise. Depois de concluída essa etapa, discutimos como os projetos extensionistas em Artes Cênicas, dos Participantes A e B, podem contribuir no processo educacional.

5.6 Roteiro para entrevista

O nosso roteiro para a entrevista teve os seguintes objetivos: conhecer os projetos de extensão dos professores da área de Artes Cênicas, seus objetivos e metodologias; identificar as dificuldades, em incluir as pessoas com ou sem deficiência, dos bolsistas envolvidos nos projetos de extensão, e como os docentes interviram nessas situações; e verificar como ocorre a participação dos professores e dos bolsistas no processo colaborativo no campo educacional.

Uma vez elaborado o roteiro, aplicamos as entrevistas semiestruturadas, lembrando que escolhemos este modelo de entrevista porque consideramos as suas especificidades primordiais para a nossa coleta de dados, justamente pelo fato de promover mais abertura.

---

[43]Thérèse Bertherat é fisioterapeuta francesa que, após uma formação clássica inicial, desanimada pelas atitudes desumanas que eram comuns em seu ambiente profissional, participou então de uma sessão de verão com Françoise Mézières. Lá ela aprendeu a estar mais atenta à sua própria experiência ao invés de depender da leitura ou da experiência alheia. Após alguns anos de prática profissional, desenvolveu novas atividades musculares chamadas "préalables". Essas atividades não mecânicas visam a reapropriação do próprio corpo. Com seus pacientes, Thérèse descobriu que o domínio psicológico às vezes é encapsulado na rigidez muscular (HADE-HÉTU, 1978, p.1).

[44]Informações recolhidas da entrevista realizada com o participante B no dia 15/10/2021.

5.7 Aspectos éticos

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFOP e aprovado em 7 de maio de 2021, sob o parecer número 4.699.082 (APÊNDICE 1).

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, abordamos as narrativas de dois participantes entrevistados que possuem projetos extensionistas na área de Artes Cênicas, com o público alvo da pesquisa, com o intuito de estudar e perceber como as práticas teatrais realizadas por esses docentes podem ter efeitos educativos nas pessoas da educação especial. Durante a entrevista, ambos comentaram que tiveram experiências com os sujeitos previamente citados antes de se ingressar como docentes em universidades públicas, tanto no ensino fundamental (Participante A) quanto como discente na graduação em projeto de extensão (Participante B), eles expuseram, assim, seus impasses e dificuldades de incluir esses sujeitos nas práticas teatrais desenvolvidas durante essas experiências.

O roteiro de entrevista foi dividido em dois blocos, no primeiro bloco são abordadas as questões sobre as pessoas com deficiência, correspondente às perguntas de 1 a 11. Enquanto no segundo bloco, foram agrupadas as questões direcionadas aos projetos de extensão desenvolvidos, 13 a 18 (APÊNDICE 2). A organização das entrevistas foi divididos as perguntas em quatro temas para a discussão na entrevista com o participante A, o primeiro; perguntas sobre o projeto de extensão do professor, segundo; perguntas relacionadas as maneiras como os estagiários criavam estratégias para incluir o público aludido nas práticas teatrais, terceiro; questões relacionadas aos docentes em relação a forma de conduzir as atividades perante as dificuldades dos bolsistas e por último os efeitos educativos provocados nesses sujeitos.

Consideramos importante, ainda, retornar neste capítulo que o contato realizado com os participantes A e B se desenvolveu após participação em eventos onde esses docentes apresentaram trabalhos. Eventos esses que despertaram o desejo e o interesse para esta investigação. Em seguida, enviamos uma carta convite para explicar sobre a pesquisa, cuja carta de aceite foi rápida, tendo os participantes relatado sobre a relevância desta pesquisa para o campo das Artes Cênicas e para a educação inclusiva dos sujeitos supracitados.

6.1 Entrevista com o participante A

O participante A é coordenador de um projeto de extensão com pessoas cegas, que tem como intuito criar outros modos de fazer para incluir esses sujeitos nas práticas teatrais. O professor, assim, comentou que seu interesse em trabalhar com esse público surgiu na juventude, especificamente no ensino fundamental, e por motivos pessoais, teve que custear seu próprio estudo, trabalhando na escola em que ele estudava, onde havia três crianças com

deficiência, uma com síndrome de Down, uma autista e outra com deficiência auditiva. O participante A também fazia curso de teatro em um conservatório e durante esse curso, comentou que ficava pensando nas crianças que ele auxiliava na escola, questionando-se sobre como elas poderiam decorar um texto. Relatou, também, que essa incógnita ficou na sua memória.

O entrevistado, então, ingressou no bacharelado em Artes Cênicas, e na disciplina de Iluminação, quando estudou sobre o autor Bob Wilson, teve interesse pelas suas técnicas, essas que o instigaram a escrever seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Durante esse período, ele estudou sobre as experiências que Bob Wilson teve com um autista e um sujeito com deficiência auditiva. Porém, no TCC, ele não falou sobre esse estudo. Ele narrou que teve um interesse mais aprofundado na área durante o mestrado.

a) Primeiro; projeto de extensão:

Seguindo o roteiro de entrevista semiestruturada (questão 13), perguntamos ao Participante A se o público que participa das práticas teatrais do seu projeto de extensão é composto totalmente por pessoas em situação de deficiência ou autistas, se ele percebeu alguma dificuldade dos participantes considerados "normais", ao incluir esses sujeitos, e se houve alguma intervenção por parte dele em algum desses momentos:

> Na comunidade externa sim, que a gente tinha apenas uma pessoa que não era em situação de deficiência, nesta cidade, tem o grupo de teatro que é, o com ouvintes e surdos. Então ela falou ah eu quero, eu posso fazer o projeto de extensão? Porque eu quero ampliar também as minhas possibilidades né. Neste sentido, era a única pessoa que não era em situação de deficiência né, depois ela falou que tinha dislexia, esta também se enquadra como uma deficiência né, então eu considero que todo mundo tinha deficiência. (PARTICIPANTE A, 28/09/2022).

Esse relato do professor, ao apontar a dislexia como uma deficiência, nos remeteu a uma inquietação. Diante dessa narrativa, quando o Participante A ressalta que: "a dislexia se enquadra como uma deficiência", apoiamo-nos em Massi; Santana (2011) e Moysés; Colares (2011), quando consideram a dislexia como "erro reverso" que o sujeito pode apresentar na compreensão da escrita e leitura. Exemplo disso seria: ler "amor" ao em invés de "roma". Levando-se em conta o que foi apresentado, as autoras Moysés; Colares (2011) citam a observação realizada pelo neurologista Orton, no ano de 1995, sobre crianças disléxicas:

> Segundo suas próprias palavras, apenas "observando crianças lendo", percebeu que as palavras formariam "engramas" nos dois hemisférios, "idênticos, simétricos e opostos, como as palmas das duas mãos"; ao ler, por exemplo, a palavra AMOR, formar-se-iam dois engramas: AMOR em um hemisfério e ROMA no outro. Daí, para evitar a confusão de símbolos, o cérebro anularia o engrama ROMA de modo que restasse apena AMOR; se o cérebro não fosse capaz de fazer isso, aconteceria a leitura especular em decorrência dessa especulação de símbolos (em grego: strephosymbolia) (MOYSÉS; COLARES, 2011, p.7).

Em virtude dos argumentos apresentados por Moysés; Colares (2011), podemos observar que elas discordam do relato do neurologista Orton (1995) de que a dislexia se enquadra como uma deficiência na leitura ou na escrita. Sendo assim, as autoras indicam que a dislexia não é uma patologia, mas uma forma singular de compreender as letras, tanto na leitura quanto na escrita. Portanto, concordamos com Moysés; Colares (2011) sobre a percepção da dislexia como uma maneira particular de ver ou ler as palavras, "um viés social que analisa as dificuldades desse sujeito como decorrentes de suas diferenças sociais e culturais, de suas práticas de letramento e do significado que a escrita apresenta para ele" (MASSI; SANTANA, 2011, p. 409).

O participante, ainda, comentou sobre uma situação que merece destaque e reflexão, essa envolvendo uma aluna com deficiência visual inserida no projeto de extensão:

> [...] a nossa aluna com deficiência visual, e eu tava conversando com ela um pouquinho antes, aqui, da nossa conversa, que ela decidiu, ela não queria falar sobre isso, mas ela entendeu que é extremamente importante ela como uma pessoa cega dentro da graduação falar da experiência dela, como uma pessoa cega dentro da graduação, ela não queria levar para esse lado, depois ela decidiu e entendeu o porquê de levar para esse lado, ela falou que ela tinha medo de levar para esse lado, dela ficar restringida a ser a pessoa com deficiência, e ela falou que não conseguiu entender que como ela está dentro de uma Universidade, dela ser uma exceção à regra, ela precisa de fato dizer o que é que ela vivenciou problematizar os aspectos que ela vivenciou justamente para tentar fazer com que outras pessoas também possam entrar na Universidade né (PARTICIPANTE A, 28/09/2021).

Na visão do professor, durante o fragmento apresentado acima, podemos observar que esse trata como muito importante a inserção das pessoas consideradas deficientes no ensino superior. Como descrito por Maior (2017), sobre a Lei 13.409/2016, que trata da obrigatoriedade da inserção das pessoas com deficiência no Ensino Superior:

> A partir da recente Lei 13.409/2016, tornou-se obrigatória a reserva de vagas para o ingresso de alunos com deficiência nas escolas técnicas e nas instituições de ensino superior federais. Espera-se que essa medida reverta a insuficiente participação de estudantes com deficiência e promova a cultura inclusiva nos nichos de formação profissional e acadêmica (MAIOR, 2017, p. 34).

Outros autores que julgamos importantes mencionar nesta discussão, sobre o espaço conquistado por estudantes com deficiência em universidades públicas, são Cabral; Orlando; Melletti (2020), que afirmam que para incluir esses estudantes, é necessário que esses aspectos já tenham sido discutidos na Educação Básica.

> Pessoas com deficiência são uma parte do sistema educacional desde a educação básica até o ensino superior. Logo, dados quantitativos retratando sua presença ou ausência no sistema educacional são uma abordagem quantitativa para descrever, analisar e criticamente compreender sua realidade, especialmente quando contrastada com fenômenos sociais, educacionais e políticos (CABRAL; ORLANDO; MELLETTI, 2020, p. 8).

Como apresentaram Cabral; Orlando; Melletti (2020), na pesquisa sobre "O retrato da exclusão nas universidades brasileiras: os limites da inclusão", existem dados sobre o aumento de matrículas de estudantes com deficiência em universidades, de 23.135 para 59.496, entre 2009 e 2018. Para além disso, exemplificam sobre a questão da permanência desses sujeitos no ensino superior:

> Apresentamos uma discussão da representação e participação de estudantes com deficiência em universidades brasileiras de 2009 a 2018. Os dados indicam que as políticas de inclusão tiveram, de fato, um impacto a expansão do acesso ao ensino superior no Brasil no período analisado. Entretanto, as políticas governamentais, apesar da influência e da importância das universidades públicas, aparentemente contribuíram em maior escala para a expansão de universidades privadas do que focaram em investimentos no setor público. Outro aspecto discutido tanto por nosso grupo de pesquisa quanto por outros pesquisadores da área é a importância de considerarmos não somente o acesso e permanência, mas também a finalização do processo. Isso significa, prover condições, ferramentas e oportunidades para garantir que os alunos poderão completar sua educação de maneira bem-sucedida, tanto na educação básica quanto no ensino superior. Logo, é de extrema importância discutir a porcentagem de alunos que completaram ou chegaram perto de completar seus cursos de graduação (CABRAL; ORLANDO; MELLETTI, 2020, p. 10; 12).

Voltando ao relato do docente, nota-se que abordar discussões sobre a inclusão, no ensino superior, de pessoas em situação de deficiência é algo de extrema importância e uma ação que exige grandes investimentos:

> [...] no ensino superior a gente não tem o espaço que seja acessível para às pessoas com deficiência, elas não vão estar ali, as pessoas que estão ali, se não têm contato fora da universidade e não têm contato, de verdade, não vai se interessar por questões ligadas ao autismo, pessoas deficientes e a surdez, não vão se interessar, não vão querer aprofundar numa pesquisa de mestrado e depois não vão querer aprofundar na pesquisa de doutorado, aí volta para universidade, daí vira aquela endogenia, vou abordar o que já foi acordado, e você acaba nem preparando professores para trabalhar em sala de aula no ensino básico e nem no ensino superior né, porque aí, volta o ciclo né, se não tem os professores do ensino superior que tem um contato com a questão, que sensibilizem para questão, ou vai trabalhar teatro com as crianças, e aí não sabe, ai entra essa chave do tentar descobrir, o não sei, já se bloqueia de novo, daí vem um trauma na criança, e a criança abandona, daí acaba iniciando o ciclo de novo, infelizmente. Tem mudado, mas muito longe de mudar (PARTICIPANTE A, 28/09/2021).

Em diálogo com a fala do professor, exemplifica Silva (2021) sobre a importância dessas discussões dentro das universidades:

> [...] a relevância de se trabalhar a Educação Inclusiva desde os primeiros anos escolares, devendo esse processo acompanhar esses sujeitos nos demais níveis de ensino. Percebemos que a inclusão não se inicia do nada; ela precisa ser um trabalho contínuo e diário, através da luta e reivindicação para a garantia do direito ao acesso à Educação Básica e, posteriormente, ao Ensino Superior. Portanto, o processo de inclusão deve ser um meio para oportunizar o desenvolvimento e a aprendizagem qualitativa, através da superação das diversas barreiras que ainda são encontradas na sociedade, incluindo nos ambientes educacionais (SILVA, 2021, p. 112).

Para mais, estamos de acordo com Ragazzon (2017), que mencionamos no estado do conhecimento, quanto à necessidade de mais discussões em torno das temáticas teatro-educação-inclusão, na tentativa de "um caminho possível para pensar a vida em coletividade" (RAGAZZON, 2017, p. 78).

b) Segundo; estratégias criadas pelos bolsistas:

O docente, em sequência, relatou que os bolsistas apresentaram dificuldades, devido à ausência de contato físico, que impediu a inclusão das pessoas em situação de deficiência e que também houve momentos em que o docente precisou intervir e orientá-los a criar outros modos de ação, para que todos pudessem realizar as práticas teatrais:

> Da interação inicial, como te falei, ela foi no inicial ali, e foi justamente ali, como eu vou tratar, como eu vou me relacionar, como é que eu vou abordar né, mas logo depois isso foi acabando, sendo minimizado né, porque, foi se criando uma confiança né, e aí criou-se um espaço onde eles podiam perguntar né, ah posso dizer tal coisa? Vocês se sentem ofendidos de fazer tal coisa? Então teve essa dificuldade inicial, assim, e também, a dificuldade dos estudantes que nunca deram aula né, o nervosismo de conduzir ali, porque eu falava vocês vão conduzir a aula, eu sou participante, então eu vou participar da aula e depois a gente conversa, quando vocês terminarem aula a gente conversa, então, teve essas dificuldades de não necessariamente, ligada só as questões das deficiências, mas a regência mesmo, eu estava à frente né (PARTICIPANTE A, 28/09/2021).

No relato do participante A, ficou nítida a sua preocupação em orientar os bolsistas na condução das práticas teatrais, ao narrar sobre as dificuldades dos seus alunos, que nunca tinham ministrado práticas teatrais com esses sujeitos, afirmou que estava sempre disponível e apto a deixar os alunos do projeto de extensão à vontade, para dizer aquilo que os incomodavam.

Por todas as ideias apresentadas, podemos destacar que as práticas teatrais têm uma função importante na inclusão desses sujeitos, pois os jogos teatrais são um lugar de compartilhamento entre o coletivo, o singular, a subjetividade, e também para experimentar e vivenciar os limites e as potencialidades de cada pessoa. A preocupação do participante A em buscar estratégias de inclusão, apresentou semelhanças com as situações relatadas por Nóbrega (2012) após analisar a recepção e a fruição do espetáculo "Nem sempre Lila", em que utilizou o recurso da áudio-descrição, com pessoas com deficiência visual, a autora apontou que houve efeitos de subjetividades significativos na forma como esses sujeitos se relacionavam com a iluminação, cenário, figurino e movimentação em cena. Segundo Nóbrega (2011), os alunos obtiveram um olhar mais apurado sobre a obra.

Outra autora que relatou as suas vivências com pessoas em situação de deficiência, foi Salgado (2013), quando realizou práticas teatrais com dois sujeitos com deficiência intelectual e visual. Durante essas práticas a autora percebeu a contribuição do teatro no convívio entre os sujeitos participantes, na construção dos conhecimentos e do trabalho em equipe. Também na

visão de Bagalon (2017), após realizar jogos de improvisação na companhia de duas crianças do ensino fundamental, uma com síndrome de Down e a outra com microcefalia, foram observados progressos consideráveis envolvendo a liberdade de ação, a criação e estímulos na imaginação.

Em relação ao contexto da COVID-19, os projetos de extensão continuaram, mas *online*. No depoimento do participante, percebemos que tanto ele quanto os bolsistas tiveram dificuldades com o novo modelo de aula, muitos deles estavam se iniciando na regência e também, houve a questão do contato físico, que é muito importante para as práticas teatrais, principalmente para as pessoas com deficiência visual. Mas um ponto positivo, foi que várias pessoas, de todo país, puderam participar do projeto de extensão:

> [...] veio a pandemia, né, aconteceu todo aquele borocoxó, muitas questões, daí precisou ser *on-line*. Infelizmente né, a gente perdeu a dimensão do toque, uma dimensão muito importante para as pessoas com deficiência visual, então a gente acabou ficando muito na questão verbal oral. Então nesse aspecto eu considero que deixou a desejar né, a minha vontade é que a gente possa retornar um pouco antes, para tentar fazer prático né, inclusive o grupo mantém esse grupo no *WhatsApp*, a gente mantém contato, a nossa ideia é que no ano que vem, caso, seja possível né, seja mais tranquilo né, a gente se encontrar presencial (PARTICIPANTE A, 28/09/2021).

De acordo com o comentário do professor, a ausência de contato corporal nas práticas teatrais com esses sujeitos foi, para ele e para os bolsistas, um ponto desafiador que dificultou muito a elaboração dessas atividades. Diante disso, como exemplificam Lima e Soares (2016), sobre proposta de prática teatral de expressão corporal com pessoas com deficiência visual, é preciso trabalhar com a ampliação da habilidade e engajamento a partir do corpo:

> Quando estivermos em sala de aula, sendo nós os professores e um dos alunos for deficiente visual, talvez, instantaneamente pensaremos em atividades corporais, já que essas atividades nem sempre trabalham a visão, contando dessa forma com as sensações que o corpo produz. Uma das questões da entrevista levantada foi referente à oficina mais fácil de trabalhar com os alunos cegos e, segundo Mariane Laurentino (2015), "oficinas de corpo; porque elas não necessitam da visão deles para isso, então a gente conseguia uma comunicação através de seus corpos. Eles são muitas sensíveis." O conhecimento do corpo é extremamente necessário dentro do teatro, todos devemos conhecer nossos limites mesmo que essa varie de um dia para o outro (LIMA; SOARES, 2016, p. 57).

Seguindo nessa reflexão sobre as práticas que trabalham a expressão corporal com o público aludido, observamos que atividades corporais podem expandir a sensibilização nesses sujeitos. Nas palavras das autoras: "ao trabalhar o teatro educação (o ensino do teatro) ou laboratório de cena (utilização de técnicas para a criação de personagens) com alunos cegos, as atividades que necessitem da utilização do olfato, do paladar e do tato são necessárias, pois ambos despertam a sensibilização do ator/atriz". (LIMA; SOARES, 2016, p. 61)

c) Terceiro; interferências criadas diante dos professores durante as dificuldades dos bolsistas de incluir as pessoas em situação de deficiência:

Dando prosseguimento à entrevista (questão 14), diante da questão sobre os relatos dos bolsistas e quais as estratégias foram criadas para reverter esse quadro, houve orientação do docente. De acordo este, os bolsistas precisaram modificar algumas estratégias para que fosse possível compreender e conhecer os limites, dificuldades, particularidades encontradas. O participante, então, contou sobre as estratégias criadas para reverter esse quadro e como sua orientação afetou os bolsistas:

> As maiores dificuldades, muitos, na maioria eram acostumados a só fazer exercício e não explicar o exercício básico, então por exemplo vamos alongar, levanta a mão para cima, para gente né, você consegue me ver que eu estou levantando as mãos para cima, eu faço assim e você consegue me ver, eu tô falando levanta aqui também, e você consegue me ver. Então no começo teve muita essa questão da descrição[45] que é a chave da prática mesmo, percebendo que as pessoas não tava entendendo que tá fazendo o que fosse solicitado e nisso eles foram aprendendo né, então teve essa prática né, primeiro da descrição e foi se cada vez mais tornado uma prática mais convencional e mais orgânica, não é vou descrever porque tem umas pessoas cegas, vou descrever porque eles começaram a entender que descrevendo o movimento, é descrever um pouco melhor, o próprio jogo, a própria vivência acaba fazendo com que eles mesmos entendessem outras perspectivas dentro desse jogo e dessa vivência começou muito essa questão da descrição que ela foi caminhando e foi melhorando assim para o final. Questão negativa eu acho, que a pior questão que eles levantaram, foi justamente a falta do contato, que acabou sendo algo bastante prejudicial, todo mundo sentiu, mas por um lado positivo, que aí os estudantes vieram trazer, para quando ele fechou o projeto na conclusão, era justamente ter tido esse espaço que eles não teriam em outro lugar dentro da Universidade porque é algo que eu venho discutindo na minha tese né, a gente não tem nossos cursos de licenciatura e nos cursos de bacharelado a questão passando de maneira nem transversal né, nem abordado né, nem tratado nem se fala de pessoas com deficiência né, então lado positivo, foi esse né, essa ampliação da percepção ~~nas~~ das possibilidades, eu acho que era o lugar que eu queria chegar, aí, que eu consegui assim chegar eles com elas né (PARTICIPANTE A, 28/09/2021).

Seguindo com o depoimento do participante, este mencionou sobre a necessidade de mais discussão, nas universidades públicas, sobre o contexto da deficiência e do autismo, no sentido de contribuir para uma maior compreensão da sua importância e também, de dar mais relevância a essas temáticas. Em relação às dificuldades dos bolsistas ao conduzirem a descrição das práticas teatrais para as pessoas cega, podemos ressaltar que é muito importante o condutor se atentar à realização da descrição dessas práticas, ou seja, a pessoa que está guiando a atividade deve prestar atenção no espaço, no deslocamento e considerar as especificidades de cada sujeito (VIANNA; RAHME, 2021).

[45]O termo descrição, mencionado pelo participante A, é a maneira como o condutor deve descrever cada prática teatral levando sempre em consideração as especificidades de cada sujeito.

Em relação à acessibilidade, as autoras Viana;Rahme (2021) assinalam que essa não está relacionada a tolerar uma pessoa com deficiência, mas a criar outras possibilidades a partir da diferença, adaptar uma prática e criar processos de criação e invenção. Seguindo em conformidade com Viana;Rahme (2011), há relatos de que são raras as práticas realmente acessíveis e que muitas pessoas em situação de deficiência ainda sofrem preconceito, estigmas e não são respeitados de acordo com as suas singularidades, suas potencialidades, assim como também existem profissionais que não se interessam pelo público com deficiência.

O participante destacou, ainda, sobre a importância da transversalidade no projeto de extensão, no sentido de aprofundar os vínculos da universidade com a comunidade, em relação a sua função, na dimensão pública e social das pessoas com deficiência visual. Dessa forma, de acordo com o docente, o seu projeto de extensão tem como objetivo propor trabalhos extensivos em Artes Cênicas com o público citado.

Em vista do que foi mencionado, apresentamos no capítulo referente à temática extensionista, o primeiro projeto de extensão com esses sujeitos, previamente citados, no ano de 1996, onde Manzoli (2011) relatou que tal projeto surgiu após atender à solicitação dos docentes que atuavam em uma classe com deficientes auditivos. O projeto, por sua vez, teve como intuito estimular a comunicação e o desejo pela leitura. Segundo Manzoli (2011), as práticas de expressão corporal, utilizando diversos instrumentos que as crianças tiveram a oportunidade de experimentar, escolhendo qual mais as atraía, teve o objetivo de trabalhar e explorar os ritmos musicais.

Posto isso, concordamos com as autoras de que precisamos promover o "diálogo entre as dimensões educacional e artística, tendo foco a linguagem sensível dos corpos, considerando-a como aspecto indissociável do processo de aprendizagem" (VIANA; RAHME, 2021, p. 7). E como apontou o participante:

> [...]por um outro lado, a gente acabou não ficando exclusivamente nesta cidade que aconteceria se a gente ficasse no presencial, então houveram pessoas do Rio Grande do Sul, pessoas da Paraíba participando, teve uma semana que vieram pessoas de Minas também né. E aí nessas divulgações né, entre as redes de contato que a gente foi criando, apareceram muitas pessoas de várias regiões do Brasil, que falaram tá, tem um projeto de extensão, projeto de extensão que dá aula de teatro de graça *on-line*, então muitas pessoas começaram a me procurar, com a ideia de fazer oficinas de fazer esses cursos né (PARTICIPANTE A, 28/09/20121).

d) Quarto; sobre os efeitos:

Dando continuidade à entrevista (questão 15), então, sobre os efeitos educativos observados pelo participante, este destacou que houve efeitos educativos após as práticas realizadas com os alunos do projeto de extensão:

> Já na extensão, teve muito dá, a gente tinha três participantes que elas estavam na educação básica ainda, muitas eram adultas já, a maioria eram mulheres, foi uma proposta bastante interessante, a maioria não, todas elas eram mulheres, e essas três meninas que estavam na educação básica ainda, elas falaram, que elas viraram outra, em sala de aula, elas falaram que elas eram outras, porque eles aprenderam que elas podiam falar, era uma coisa que, na hora que elas vieram falar não fez sentido para mim, mas hoje faz mais sentido né, elas começaram a falar dentro da sala de aula, então não eram mais um sujeito invisível, e também no lugar de questão justamente de consciência corporal, de noção espacial, que é algo que o teatro tem muito né, elas trocaram depois, falaram que a questão de consciência corporal e de dimensão espacial também deu uma boa melhorada (PARTICIPANTE A, 28/09/2021).

De acordo com o depoimento do participante, foi possível observar, em relatos de três alunas, que após participarem das práticas teatrais, essas puderam explorar suas potencialidades corporais e perder a timidez, além de superar a sua dificuldade de falar em público. Podemos ressaltar, então, que as práticas teatrais tiveram um papel primordial nessas alunas. Nesse sentido, concordamos com Pinheiro (2011) quando este relata sobre a experiência de Bob Wilson, como já sinalizamos no estado do conhecimento, que provocou, com suas práticas teatrais, efeitos positivos tanto em Andrews (deficiência auditiva), que começou a frequentar a escola, quanto em Knowles (autista), que começou a ser mais independente. Tendo em vista esses aspectos apresentados, podemos perceber a relevância das práticas teatrais para esses sujeitos, no sentido de expandir a autonomia, o autoconhecimento, solucionar problemas, inserir-se no mundo de forma mais crítica, sentir a presença do outro e desenvolver relações sociais.

Neste próximo relato do docente, ele comentou sobre suas experiências com práticas teatrais com crianças, onde ele percebeu que elas “entenderam o seu lugar no mundo”, no sentindo de se sentirem incluídas em espaços escolares. Portanto, também ressaltamos que os outros professores solicitaram o auxílio do professor, para orientá-los na maneira de incluir as crianças. O participante, por sua vez, percebeu que os docentes mudaram, positivamente, suas impressões em relação aos alunos, mostrando que a interface entre as práticas teatrais e a educação contribui para os professores de outras áreas. Dessa forma, fica evidente as diversas possibilidades que as práticas teatrais proporcionam para refletir sobre a realidade social (VASCONCELLOS, 2013).

Como descrito nas narrativas do professor:

> Tá, eu vou falar da educação básica, que eu acho que é mais legal, é teve esse espaço justamente de cada vez mais, e gradativamente essas crianças eu chamo crianças até 3º médio tá, dessas crianças, elas entenderem o seu lugar no mundo e se entenderem pelo menos parcialmente ali né, quem eles são, que elas estão dentro do mundo, e eu percebi cada vez mais justamente, no contato com as professoras e os professores principalmente intervalo né, e também na reunião de professores, como é que elas e eles foram também mudando essa perspectiva em cima dessas crianças né, então eu fiquei, muito embora né, não fosse ainda, não sou especialista e nem pretendo ser

> especialista em inclusão ou acessibilidade, acabei virando muito consultor nas escolas que eu trabalhei, justamente porque vinha, você trabalhou com fulana, então como é que eu posso trabalhar? Então, sempre tem essa perspectiva educativa também, por parte dos professores, e aí algo que sempre me chamou atenção, foram os professores querem, o professor querendo ou não né, o mais rabugento que ela seja, o professor está ali, para tentar melhorar a vida daquelas crianças né, principalmente se elas forem de escola pública, você percebi que muitos deles e delas, acabam desistindo porque não existe nenhum tipo de incentivo, para ir atrás, não existe curso na prefeitura, não existe palestra, não existe nada, é jogar e falar assim, se vira (PARTICIPANTE A, 28/09/2021).

Dessa forma, a temática nos auxiliou a pensar pontos estruturantes que abordam as concepções sobre a realidade da inclusão no ambiente escolar. E como citamos em capítulos anteriores, incluir é elaborar atividades e estratégias para que os sujeitos com deficiência possam se sentir acolhidos. Como exemplifica o Decreto nº 6571 de 2008 da PNEEPEI, foi necessário a inserção de um professor de apoio, que é um profissional especializado, para atuar na educação inclusiva de pessoas com deficiência, como exemplifica Boaventura Junior (2014):

> [...] o professor de apoio permanente em sala de aula é o docente especializado em educação especial, ou habilitado para exercer tal função, que contribui educacionalmente ao aluno que necessite de apoios intensos e contínuos no contexto de ensino regular, auxiliando o professor regente e a equipe técnico-pedagógica da escola (MINAS GERAIS, 2014, apud, BOAVENTURA JUNIOR, 2019, p.9).

Durante a entrevista, também perguntamos ao professor (questão 16) sobre os comentários da gestão da escola onde trabalhou e sobre as possíveis mudanças no desempenho e efeitos educativos desses sujeitos, e como ele se aproximou das pessoas dessa parcela administrativa. O participante, então, narrou sobre seu contato com as professoras e gestoras do Instituto parceiro do seu projeto de extensão:

> Não, não tive, só do Instituto que eu tive né, que o que fez a parceria com a gente, então, houve até um momento, que eu acho que foi um momento bastante interessante, que no Instituto existem pessoas cegas, desde que começou a pandemia eles estavam com as atividades basicamente suspensas, só algumas atividades de convívio estavam sendo realizadas de maneira virtual, mas todas as atividades pedagógicas do Instituto e as atividades artísticas estavam paralisadas. Então, logo depois do primeiro mês e meio, a professora que estava ali junto com a gente no projeto de extensão, ela falou assim, olha, Participante A os professores do Instituto querem assistir sua aula, eu perguntei porque né, aí, ela falou porque eles não sabem como trabalhar on-line, com essas pessoas cegas e pessoas com baixa visão, eles podem assistir sua aula? Eu falei que sim, então eu falei bora lá né, e aí teve essa troca também do Instituto, assistir uma ou duas aulas para entender né, o que é possível né, que eu acho que tem acho esse medo geral né, ah não vamos fazer, não dá para fazer, impossível fazer, aí, eu acho que por conta dessa chavinha não dá para fazer, vamos tentar descobrir, como é o que é, o que dá para fazer, também teve esse ponto bastante interessante, do próprio corpo docente do Instituto, para vim participar (PARTICIPANTE A, 28/09/2021).

Percebemos, assim, que o professor expôs as dificuldades que os professores relataram a respeito do ensino remoto e que ele foi solicitado para auxiliar esses docentes a conviverem com esse novo contexto.

Durante a entrevista, ainda, fizemos algumas perguntas para o professor (questão 2) em relação as suas experiências com o público aludido. Ele informou que embora não tenha obtido tais vivências na universidade, quando aluno do curso de Artes Cênicas, pôde viver experiências quando trabalhava com o público mencionado em uma escola de ensino fundamental, onde observou efeitos educativos proporcionados pelas práticas teatrais:

> Nossa! Muitíssimos! Tanto que no primeiro ponto que eu notei, foi que os estudantes sem deficiência principalmente chegaram curiosos e curiosas para participar do projeto, justamente porque, não tinham noção nenhuma, nenhum contato né. E muitos, com todos aqueles preconceitos carregados né, que são cristalizados, a gente está em uma sociedade capacitista, então a gente entra com todos os preconceitos né. Então logo nos primeiros encontros, logo nas primeiras interações, o aspecto mais interessante foi justamente para que esses preconceitos, irem sendo desconstruídos, a partir dessas interações, então a partir das interações, que a gente foi tendo, fui percebendo cada vez mais, tá, então tá, a pessoa é cega, mas ela não é uma pessoa incapaz, porque ela é cega, ela só não enxerga, daí foi, para a primeira conclusão que eles chegaram uma semana depois, então foi graças a Deus, estão chegando aqui no ponto né, aí depois, gradativamente com as práticas né, explorando ali, o que a gente tinha como recurso né, que eram a tela hoje, e também essa ideia de que não dá para fazer teatro com qualquer pessoa né, que aconteceu aqui, vai mudar a poética, vai mudar estética, mas sim, foi bem bacana (PARTICIPANTE A, 28/09/2021).

Nesse relato, o participante apresentou a questão do capacitismo em relação às pessoas com deficiência visual e que após as suas práticas teatrais, o público aludido perdeu as suas ideias pré-estabelecidas, estas envolvendo a ideia de que o teatro não seria possível para eles. Nesse raciocínio, concordamos com Viana; Rahme (2021) que pensam que:

> [...] acreditar que eles [alunos] têm potencialidades faz com que invista, pedagogicamente, em ações educativas para eles, muito provavelmente 'algo' em que se acredita, dificilmente, o realizamos". Isso se dá quando abrimos mão das nossas (pré) concepção sobre a deficiência, investindo nosso tempo e ações para conhecer o sujeito com qual trabalhamos, quais são suas potencialidades e dificuldades, para construirmos, juntos formas de ensinar e aprender (VIANA; RAHME, 2021, p. 40).

Diante do pensamento de Viana; Rahme (2021) e do depoimento do participante A, podemos perceber que quando o público aludido entra em um espaço e se sente acolhido, ficam mais à vontade para explorar as potencialidades singulares e também, expressar seus sentimentos da sua maneira. Dando continuidade à entrevista (pergunta 5), questionamos ao participante A, se houve alguma dificuldade em inserir as práticas planejadas com as pessoas em situação de deficiência. O participante A relatou, assim, uma prática teatral, em que ele utilizou uma bolinha com um aluno com deficiência visual:

> [...] tem o exercício na prática, que é de jogar bolinha, a gente tava com a bolinha, então a gente tava jogando bolinha para trabalhar com o ritmo dessa bolinha. E aí, em algum momento tiramos a bolinha, ficamos só com a mímica né, e aí uma das participantes, olha, essa mímica não faz sentido nenhum para mim, porque para mim não faz sentido a mímica né, porque para gente faz, porque não é um diálogo verbal né. E aí, nesse contato com ela, aí eu, falei tudo bem, não faz sentido para você porquê? Né, então, sempre na pergunta, o que você acha da pergunta, porquê né,

> porque eu não leio, porque eu não consigo entender, porque eu não vejo esses códigos. Então, tá, vamos virar a chave, não precisa saber o que significa para os outros, mas o que que isso significa para você né, como que esse ritmo traz alguma percepção, como que a intensidade traz alguma percepção, como que é amplitude ou não do movimento traz algum tipo de estado diferente de consciência, estados diferentes de percepção (PARTICIPANTE A, 28/09/2021).

Em virtude do que foi mencionado pelo participante, observamos o cuidado, a escuta, a atenção e a sensibilidade perante ao aluno que precisava de outro estímulo para poder participar do jogo. Nesse sentido, concordamos com Viana; Rahme (2021), de que a pessoa que vai conduzir práticas teatrais precisa ficar atenta às questões mencionadas:

> [...] o cuidado em relação aos sujeitos envolvidos e à preparação do ambiente por quem conduz o trabalho são pontos fundamentais nesse sentido: trabalhar a percepção de diversos fatores que compõe a cena e afetam o planejamento, as variações temporais, espaciais e relacionais: a sensibilidade frente ao momento presente e às diversas emoções em jogo (VIANA; RAHME, 2021, p.40).

Percebemos, pelas colocações elencadas, que tanto o docente, quanto Viana; Rahme (2021), que quem conduz uma prática teatral precisa ter cuidado com o outro e se questionar se tal proposta é inclusiva, buscando novas estratégias a depender da demanda daqueles que estão participando.

Dando continuidade à entrevista com o participante (questão 8), perguntamos sobre a sua opinião em relação à necessidade de inserir outras áreas para contribuir no acompanhamento do público mencionado. O professor, então, exemplificou sua resposta com as experiências de duas crianças com Síndrome de Down:

> Eu acho que é fundamental, na verdade né, porque aí, eu vou dar um exemplo de duas crianças com Síndrome de Down, da mesma idade, que eu dei aula, estavam na mesma sala, só que uma a família tinha um pouco mais de recursos, então, a criança, ela fazia tratamento com psicólogo, fazia diversas outras atividades extra classe, e a outra, a família tinha menos recursos, daí, eu conseguia perceber que justamente por conta dessas intervenções né, não digo nem intervenções médicas necessariamente, mas por que os profissionais com suas perspectivas ali, tentando ajudar essa criança, ela conseguia se desenvolver muito mais tranquilamente, porque a outra criança que "tava" ali, sem assistência então, acho que sim (PARTICIPANTE A, 28/09/2021).

Em vista dos argumentos apresentados no relato do docente, quando se trabalha diversas propostas metodológicas em conjunto com o público mencionado, uma área pode auxiliar na outra, no sentido de tornar esses sujeitos mais plenos. Dessa forma, concordamos com as autoras Viana; Rahme (2021) quando essas afirmam que a transdisciplinaridade é compreendida como um conhecimento plural: "esta proposta de desfragmentação de saber permite a construção de conhecimento de forma circular, unificando diferentes abordagens de maneira sensível e singular. Permite, ainda, um afloramento da dimensão dialética do conhecimento, que se renova no encontro com o outro" (VIANA; RAHME, 2021, p. 19).

Sobre a questão 9, solicitamos que o participante A expressasse suas experiências e apresentasse propostas para outros estudos correlacionados. Nessa sequência, o participante trouxe relatos de situações relacionadas ao capacitismo:

> Na educação básica, eu sempre trabalhei principalmente por conta do aspecto no Estado lá, a escola onde trabalhei, tinha das quatro linguagens né, então querendo ou não é aquilo né, uma hora e 40 por semana, pouco trabalho, então o que a gente conseguia criar a gente apresentava sempre internamente ali, para escola né. Então sempre foi esse espaço de acabar aproveitando justamente espaço da disciplina de arte para mostrar que essas pessoas que eram considerados incapazes não era nem um pouquinho incapazes (PARTICIPANTE A, 28/09/2021).

Diante dos relatos do professor, percebemos inúmeras narrativas relacionadas ao capacitismo e a sua preocupação em incentivar e motivar seus alunos, pois estes, na sua opinião, são capazes de realizar práticas teatrais. Nesse sentindo, concordamos quando Boal (1996, p. 28) afirma que "o teatro é uma atividade vocacional de todos os seres humanos".

Seguindo com a entrevista com o participante (questão 17), perguntamos, enquanto coordenador do projeto de extensão, quais as impressões que ele guarda sobre essa temática:

> Alguém para dialogar né, bom, não só nos projetos de extensão, todas as minhas práticas no ensino superior eu percebi que eu comecei a fazer muito isso eu falo virei um professor provocador, eu falava isso para ele e elas, vocês vão sair daqui com mais dúvidas com certeza, é mais dúvida, porque eu faço muita pergunta, vou na pedagogia radical no Freire ali né, daí eu perguntava porque, porque, porque, justamente, porque tentar fazer com que o conhecimento seja construído. Ele sempre teve esse espaço na extensão, daí eu te falei aquilo né, eles me mandavam projeto de aula né, e eu perguntava porque vocês ficam me mandando plano de aula? Aí tudo bem, então vamos trabalhar em cima desse projeto então, mas eu sempre trazia essa problemática né, porque dessa prática né, porque desse, porque não desse jeito. Porque é o caminho né, porque vocês são, professores, artistas, podem ser ou não pesquisadores né, mas é sempre na pergunta né, porque? Vocês estão pensando nisso, sempre questionando, porque quando a gente para de se questionar, a gente entra no lugar do eu sei, eu acho que quando a gente entra no lugar do eu sei, a gente barra, qualquer tipo de experiência nova, já sei, como que faz, então, então vou fazer desse jeito aqui, e muitos professores fazem isso né, infelizmente né, você vai fazer desse jeito, vai ser desse jeito, isso 20 a 30 anos (PARTICIPANTE A, 28/09/2021.

Por meio do relato notamos que a sua proposta, enquanto coordenador do projeto extensão, foi contribuir para a reflexão e a percepção dos bolsistas acerca da construção e da produção do conhecimento, enfatizando sobre a importância do professor quando o assunto é o processo de ensino-aprendizagem.

Como mencionamos em capítulos anteriores, a Escola Nova foi um novo modelo de escolarização, no sentido de que, o professor deixa de ter a função central, ou seja, não é mais o único que fala e, sua principal finalidade é estar junto aos discentes, propondo aulas estimulantes e criativas. Além disso, estimular a socialização, criatividade, autonomia e individualidade deles. Desta forma, concordamos com Freire (1996, p.33 e 35) que "o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções".

6.2 Entrevista com o Participante B

Conforme citamos anteriormente, divididos as perguntas em quatro temas para a discussão na entrevista com o participante B , o primeiro ; perguntas sobre o projeto de extensão do professor, segundo; perguntas relacionadas as maneiras como os bolsistas criavam estratégias para incluir o público aludido nas práticas teatrais, terceiro ; questões relacionadas aos docentes em relação a forma de conduzir as atividades perante as dificuldades dos bolsistas e por último tema os efeitos educativos provocados nesses sujeitos.

e) no primeiro; dialogamos com o professor que narrou sobre seu projeto de extensão que conta com a participação de bolsistas de diversos cursos; como Letras, Engenharia Agronômica, Artes Cênicas e História. Desse modo, observamos a relevância do interesse desses discentes de outras áreas em trabalhar com o público específico. Ressaltamos, novamente, que a transdisciplinaridade pode contribuir no desenvolvimento pleno das pessoas em situação de deficiência e diagnosticadas como autista. Posto isso, apoiamo-nos nas autoras Viana; Rahme (2021, p.19), ao afirmarem que "a experiência com a transdisciplinaridade dá oportunidade de encontrar novos caminhos, de desenvolver trabalhos colaborativos, desafiadores e inovadores". Sendo assim, professores de diversas áreas podem para produzir trabalhos e discussões em conjunto com o teatro.

Tendo em vista o mencionado, Santos (2004) aponta que:

> O teatro passa a ser compreendido como mais um instrumento de ação sobre a realidade, o que exige do professor, além do domínio teórico-prático da arte teatral e dos fatos referentes a ela (a história das suas ideias e obras, bem como a sua evolução na arte e na educação), a interação com as manifestações culturais a ela assimiladas pelas crianças, para que a sua ação pedagógica, na estreita relação com os interesses e desejos dos seus alunos, possa significar compreensão, ampliação e transformação do mundo (SANTOS, 2004, p.47).

Perguntamos ao participante, na questão 2, sobre a sua participação em um projeto de extensão quando era graduando em Artes Cênicas e se havia pessoas em situação de deficiência, e diagnosticavas como autista, que participavam desse, além de como foram as experiências extensivas com esses sujeitos. Dessa forma, o professor narrou uma prática realizada por ele, enquanto aluno de graduação, durante a sua participação em um projeto de extensão. Ele cita que foi uma experiência muito impactante, onde observou que um aluno não se sentia bem na presença de alimentos como macarrão, uma vez que esse trazia uma associação com fios de eletricidade, objeto utilizado pela mãe do aluno para cometer autoextermínio:

> Nas aulas de teatro a gente começou a trabalhar com cordas, com fios, com outras coisas para ressignificar a ideia do que ele vivenciava e deu certo, então, assim as vezes a gente consegue mudar um pouco não sei quanto tempo pode durar dessa ressignificação, mas a gente tenta. Porque às vezes também pode dar certo, eu acho

> que também em desse autocuidado também de como a gente desperta essa relação com o outro, então eu acho que a gente desperta outros prazeres neles, de uma maneira que eles se sentem confortável (PARTICIPANTE B, 15/10/2021).

Diante desse relato de experiência do docente, observamos que a ressignificação do objeto estimulou no desenvolvimento da percepção desse participante, contribuindo para a construção e a criação de outros significados e possibilidades de uso para aquele fio. Portanto, destacamos, novamente, a importância pensar outras possibilidades de transformação de um objeto. Com isso, os alunos desenvolvem a sua criatividade e se sentem mais encorajados diante das suas potencialidades criativas, como exemplifica Paes (2018), em uma prática que realizou durante o seu estágio no ensino fundamental, durante o Curso de Artes Cênicas:

> Na atividade ressignificação de objetos e criação de personagens, em que as crianças criavam cenas resinificando as cadeiras e também inseriam personagens criados por elas com as cadeiras, o aluno com a Síndrome de Dandy Walker ficava disperso, andando pelo pátio sempre girando um graveto e não realizava atividades. Quis chamar o aluno para participar, entretanto, a orientação foi que eu o deixasse quieto, que, caso ele sentisse vontade, viria participar. Achei estranha aquela conduta e fui conversar com ele. Tirei o meu sapato, coloquei no ouvido e perguntei o que ele achava que eu estava fazendo. Ele respondeu "telefone". Falei pra ele "agora é a sua vez"! Ele pegou o sapato e passou na perna, eu perguntei: "Isso é um ferro de passar roupa?" Ele respondeu que sim. Propus outro exemplo, passei o sapato na cabeça, ele disse: "penteando os cabelos". Posteriormente propus apresentar um teatro para os colegas. Ele concordou e fomos apresentar a nossa ressignificação com o objeto "sapato". E foi ótimo! Ele ficou muito contente com a curiosidade dos colegas tentando descobrir o que a gente fazia com o sapato. Após isso ele começou a participar mais das aulas (PAES, 2018, p. 13-14).

Outra discussão que consideramos relevante destacar, nessa citação do participante, é o relato que ele fez acerca do aluno que apresentava crises diante de alimentos como macarrão, aluno que após a prática teatral realizada pelo professor, se esqueceu do motivo por trás de suas críticas. De tal modo, julgamos pertinente mencionar a obra o *Arco-íris do desejo: Método Boal de Teatro Terapia,* do autor Augusto Boal (1996), mencionado em capítulos anteriores. "O Arco-íris do Desejo", de Augusto Boal (1996), é uma técnica teatral e terapêutica que compõe o arsenal da metodologia do Teatro do Oprimido, onde há a sugestão da junção de todas as cores para combiná-las com o que se deseja, ou seja, "todas tentam ajudar a analisar as cores para recombiná-las noutras proporções, noutras formas, noutros quadros que se desejam" (BOAL, 1996, p. 29).

No período em que morou na Europa, Augusto Boal iniciou a elaboração do Arco-íris do Desejo ao perceber algo diferente naqueles participantes que eram "oprimidos de opressões desconhecidas" (BOAL, 1996, p. 23). O autor havia se deparado com várias opressões: como miséria, fome, condições de trabalho precárias e salários baixos. Em suas oficinas ele percebeu que os participantes apresentavam quadros diferentes de opressões, com as quais ele não estava

acostumado, a aquelas causadas pela solidão e pelo medo do vazio. Os jogos do O Arco-íris do desejo, por sua vez, mesmo considerados como teatro terapêuticos, também podem provocar efeitos como a interação, redimensionamento no processo de socialização, possíveis melhoras na dicção, na escuta, respiração, propagação da voz, resolução de problemas, percepções de escuta e olhares estabelecidos entre os participantes.

Em síntese, nas obras mencionadas acima, Boal não cita experiências com o público aludido nesta pesquisa, mas com sujeitos que sofrem preconceitos e opressões de gênero, sexualidade, pobreza, condições precárias de trabalhos, baixos salários, racismo e também, sofrimentos causados por traumas internos. No entanto, mesmo não abordando o público alvo, acreditamos que esses são oprimidos por terem corpos considerados como deficientes.

Em sequência à entrevista concedida pelo participante, este destacou a relevância do seu projeto de extensão para a comunidade, uma vez que a grande parte do objetivo do projeto está em tornar mais estreita a relação entre a universidade e a comunidade:

> Assim eu venho como eu te disse assim como um projeto que é trabalhar com a comunidade, eu acho que a Universidade ela tem um papel, e o papel dela é sair dos muros dela, ir até a comunidade ou fazer com a comunidade entra até os muros da Universidade. Essa é minha proposta enquanto educador eu acho que enquanto nós estivermos só dentro da academia pensando entre nós pensando que achamos que estamos fazendo outra coisa, eu acho que o efeito é muito pequeno, daí eu vou usar a palavra efeito, porque é uma questão colateral que você acha que aquilo ali tem uma sensação que resolveu, mas não resolveu, é o efeito daquele momento, e aí, eu acho que os meus projetos e vou usar mesmo esse pronome mesmo meu tem essa característica que é ir até o encontro da comunidade civil é fazer com que ela chega até Universidade que a gente pode dialogar (PARTICIPANTE B, 15/10/2021).

Outro relato importante do professor, foi sobre a necessidade de ter, como componente na grade curricular, no departamento de todos os cursos de Artes Cênicas, disciplinas sobre inclusão e acessibilidade. Como em relatos anteriores, trazidos pelo docente, sobre a importância de que essa discussão aconteça no período de formação, ele complementa:

> [...] é necessário para que isso aconteça, as grades curriculares os componentes curriculares ou as estruturas curriculares, do jeito que o povo quiser chamar, precisam ter disciplinas, conteúdos, programas que falem sobre essa temática, enquanto a gente não mudar vamos continuar nisso, nas impressões que você falou, profissionais que chegam no mercado de trabalho não sabe como fazer, que não sabe como agir, funcionários tem medo de agir, que vão falar sempre não para alguma coisa então eu acho que os projetos de extensão eles têm uma representatividade que é pelo menos provocar falar, se tem alguém falando sobre isso (PARTICIPANTE B, 15/10/2021).

Em vista disso, consideramos a importância da discussão sobre a estrutura curricular dos cursos de Artes Cênicas, para que essa envolva as temáticas da deficiência e autismo. Pois, assim, os futuros docentes estarão mais preparados para acolher os alunos autistas ou com deficiência;

Seguindo com a narrativa do docente, é importante dar ênfase ao seguinte trecho sobre uma criança autista: “em alguns momentos se debatia, mas permitia ser tocado” (PARTICIPANTE B, 15/09/2021). Diante disso, ressaltamos a importância de discorrer sobre algumas singularidades do autista, quando estes se encontram diante de situações que os deixam agitados ou nervosos. Portanto, não podemos olhar para esses sentimentos e não prestar a atenção, pois, às vezes, eles não conseguem se expressar com palavras, mas somente com gestos ou sons. Concordamos com Ferreira. Vorcaro (2017) quando fazem referência a esses momentos de crise: “[...] uma crise não é para ser calada ou somente contida, mas acolhida na escuta, como modo radical de o sujeito reanimar-se, colocar-se em cena, sair da condição de objeto que é impelido a ocupar no campo do Outro” (FERREIRA; VORCARO, 2017, p. 96).

Ainda nos comentários do professor, sobre a terminologia “autismo severo” usada por ele, consideramos importante discutir essa classificação e quais a suas prerrogativas. Como mencionado pelo *site* do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), no ano de 2020, sobre o termo citado anteriormente:

> **Autismo severo/nível 3** -As pessoas no nível 3 apresentam as dificuldades mais acentuadas, os maiores comprometimentos. Têm iniciativa muito limitada, grande dificuldade para conversar. Às vezes, não manifestam atenção às interferências dos outros. Têm comunicação mínima e importante comprometimento de fala. Alguns são não verbais, ou seja, não falam e, para expressar o que desejam e interagir, demandam necessariamente um mediador. Tendem ao total isolamento, costumam apresentar comportamentos repetitivos graves, forte fixação nos interesses restritos e muita dificuldade para fazer o que não lhes interessa. Mesmo com o tratamento intensivo, as terapias em consultórios, o acompanhamento de especialistas, o apoio em casa, autistas severos têm pouca autonomia na vida (NÍVEIS DO TRANSTORNO DO ESPCTRO AUTISTA, 2020)

Outra discussão que indicamos ser importante sobre a nomenclatura “autismo severo”, foi dada em 1943 pelo Pediatra Hans Asperger, que observou 11 crianças, nos seus primeiros anos de vida, que apresentavam dificuldades de se relacionar com outras pessoas por apresentarem “severos distúrbios de linguagem (sendo esta pouco comunicativa) e uma preocupação obsessiva pelo imutável” (BOSA; CALLIAS, 2000, p. 167).

Tendo em vista o que foi mencionado, apoiamo-nos na orientação do tratamento psicanalítico dos sujeitos autistas das autoras Ferreira e Vorcaro (2017) e de Drummond (2018), cujo que o trabalho é realizado por meio da escuta e do corpo, além do envolvimento desses sujeitos com a análise. Diante disso, concordamos com Drummond (2018, p.39) que “esses fatos nos ensinam como é difícil diagnosticar o autismo e como esse diagnóstico é feito pela observação”. Ainda sobre o tratamento psicanalítico, como afirmam as autoras Ferreira e Vorcaro (2017, p. 100), “cabe ao analista compreender qual o uso que o sujeito vai fazer dele, de sua presença, de seu corpo”.

O entrevistado comentou, para mais, que suas práticas teatrais eram conduzidas a partir da maneira que a criança se apresentava na realização das práticas, ou seja, se ela estava agitada, ele colocava uma música com ritmos mais animados e se ela estava quieta inseria uma mais lenta. Partindo das concepções de Viana; Rahme (2021) a respeito da transmissão nas práticas artísticas:

> A transmissão faz parte do nosso processo, mas ela se dá a partir daquilo que o indivíduo traz como bagagem, sua maneira única de fazer corpo, de ser corpo, se relacionar, de inventar. A partir dos caminhos que ela nos indica, podemos propor alguns atalhos, outras paisagens (VIANA; RAHME, 2021, p. 23).

O entrevistado relatou também sobre sua experiência envolvendo práticas teatrais com autistas em uma instituição de educação inclusiva, onde ele trabalhou com vários objetos, música e dança. Nesse sentido, ele percebeu questões sobre limites, aceitação, compor com o inesperado, escuta, tentativas e impasses. Dessa forma, o participante demonstrou nesse relato que devemos buscar nesses sujeitos a potencialidade e a personalidade, a partir de si mesmos, no sentido de que as nossas atividades são realizadas a partir da escuta do que esses sujeitos nos trazem, e é dessa maneira que o nosso trabalho vai sendo realizado e construindo:

> [...] onde dei aula durante dois anos, e lá eu trabalhei em uma instituição de educação inclusiva que tinha acabado de surgir né, como projeto de extensão. E aí é um projeto, aí, era uma instituição de educação inclusiva, que surgiu, foi basicamente alunos com espectro autista, só tinha basicamente autistas, só autistas, autistas, e foi uma experiência muito interessante porque nesse percurso todo eu tive um filho de uma professora amiga que é autista, então eu dancei muito com ele, e ele é uma pessoa com autismo severo, então a gente se identificava, e ele era uma pessoa que me autorizava a tocá-lo, por exemplo, então a gente tinha uma relação de vivência prática então a gente performou muito em uma galeria nesta cidade, e sim, então mais uma vez a performance foi tomando conta desse lugar, de ir trabalhar pelo abstrato mesmo, às vezes utilizando de um tecido, utilizando de uma música que trabalhava uma rítmica mais leve, às vezes eu colocava também quando tava na crise lá em cima, quer um Olodum, a gente coloca lá em cima, é ai, também, aquele momento também quando ele tava mais querendo se bater então, era só ele, eu ia também, vamos junto, então para eles também se identificarem um pouco nesse trabalho (PARTICIPANTE B, 15/10/2021)

Discorrendo sobre suas experiências com práticas teatrais com sujeitos autistas, o participante B ainda narrou que observou, um aluno específico, o seu grande interesse pelos números, metros de distância e muitas inquietações quando sua rotina era alterada. Sendo assim, o docente criava as suas práticas a partir das informações e respostas que esse aluno apresentava:

> [...] pensando em práticas que às vezes também dialogava com a lógica de pensar às vezes, a numerologia de pensar o jogo a partir de números porque a gente ia pensando, que ele tem uma coisa, pelo menos as minhas leituras, que eu venho fazendo né, um jogo lógico que eles têm de trabalhar com perceber, onde estão cada coisa, onde as coisas estão, o que que tá ali, se você muda de espaço alguma coisa, ele já fica inquieto, se muda alguma coisa da rotina dele, já ficava inquieto. Então como eu vou

> trabalhar as lógicas através do teatro com ele também, entendeu? Então como que eu trabalhava no espaço e o espaço era sempre calculado, sempre tinha métrica eu gostava muito de levar a matemática para dentro do negócio então, se tinha dois quadrados eu trabalhava 1, 2, 3 e 4 mas para além disso, quantos centímetros tinham, coisas que eu esquecia, e cinco aulas depois ele, e lembrava o número exato do negócio (PARTICIPANTE B,15/10/2021).

Levando-se em conta o que foi narrado, podemos constatar que o trabalho realizado pelo participante era o de um sujeito que se encontra com o outro a partir das suas relações de ver e sentir, e também através de uma transmissão do saber não pelas suas falas, mas das potencialidades apresentadas pelos autistas nas práticas.

Um aspecto que consideramos importante dar destaque são nas narrativas do professor, em relação ao interesse específico da criança autista pela métrica e pelos números. Desta forma, de acordo com Fernandes (2015) Ferreira; Vorcaro (2017) e Paula Pimenta (2018), os sujeitos autistas podem apresentar repetitivos e interesses peculiares por atividades e também possuir uma excelente capacidade de memorização, criatividade e imaginação. Para além disso, as três autoras afirmam que os autistas criam suas próprias soluções e estratégias para evitar, negar ou rejeitar o Outro através desses interesses específicos.

Outro ponto que destacamos na narrativa do professor, em relação ao sujeito autista, são as próprias maneiras desse de lidar com o mundo, como citado pelo entrevistado: “ele fica inquieto”. Diante disso, afirmamos que a psicanálise trabalha com linguagens em que o sujeito não “fala apenas com a boca”, mas ele pode expressar seus sentimentos a partir de uma inquietação. Como cita Drummond (2018, p.40), sobre a dicotomia entre voz e linguagem: “Todas as pessoas que têm contato com autistas são capazes de perceber sua maneira particular de fazer uso da língua, seja nas repetições, ecolalias, impostação da voz, recusa em responder ou manter diálogo”.

O docente também demonstrou muita sensibilidade e interesse em compreender sobre o autismo e a sua singular maneira de lidar com a questão da rotina e da determinação de lugares, o que para esses sujeitos pode ser um ponto que gera sofrimento e, muitas vezes, é mal compreendido. Expomos em capítulos anteriores que esses sujeitos também podem se incomodar com o que compete “à hipersensibilidade a ruídos, cheiro, tato; a relação com o espaço e tempo; o corpo e seus avatares” (FERREIRA; VORCARO, 2017, p. 53).

Sendo assim, os relatos do segundo participante desta pesquisa apontam para as problematizações relacionadas à discussão da falta de interesse dos bolsistas. Nesse sentido, sobre as produções que mencionamos, tanto nos capítulos do estado do conhecimento quanto no referencial teórico, foi citada a carência de profissionais com experiências ou formações voltadas para o acolhimento de sujeitos em situação de deficiência e com autismo.

Evidenciamos, assim, uma controvérsia entre a informação prestada pelo entrevistado e as pesquisas citadas nesta pesquisa, pois na opinião do participante não se trata de formação profissional, mas da falta de sujeitos interessados nessa temática.

f) Segundo; questões ligadas as estratégias criadas pelos bolsistas para incluir o público aludido nas práticas teatrais:

Segundo o participante, por sua vez, todos os discentes têm que ministrar práticas teatrais. Perguntamos a ele (questão 14), então, o que relatam os bolsistas sobre as atividades teatrais com o público citado, quais estratégias foram criadas para reverter a situação e se houve alguma orientação do professor para os discentes no programa de extensão. Como destaque, o professor narra a experiência do bolsista do curso de Engenharia Agronômica:

> [...] o aluno C propôs uma aula super legal a partir de sensorialidade a partir de alimentos então ele construiu uma aula com as coisas que era possível, a gente achar, em casa trabalhamos com argila, que ganhamos de doação a gente mandou para instituição, esta mandou para as casas e a gente trabalhou virtualmente com as argilas aqui entendeu[...] (PARTICIPANTE B, 15/10/2021).

Observamos que o discente, mesmo sendo de uma área diferente das Artes Cênicas, conseguiu trazer elementos do seu contexto para os alunos com deficiência visual durante a sua atividade. Tomando como eixo as considerações citadas pelo participante, referimo-nos à questão da transdisciplinaridade nos projetos extensivos, levando em consideração a sua importância de agregar estudantes de diversas áreas. Segundo Rabel (2016):

> Com os conhecimentos da transdisciplinaridade e das múltiplas inteligências, os professores podem oportunizar ao aluno, o reconhecimento da sua própria espontaneidade criativa, assim como o seu potencial conhecedor transdisciplinar, através do ensino-aprendizagem na arte teatral; por meio de tais conhecimentos é demonstrado ao aluno o melhor entendimento possível sobre a criação teatral transdisciplinar que é significativa para a vida profissional e o desenvolvimento de valores socializadores de cada indivíduo; o aluno se mostra capaz de perceber a si mesmo como agente integrador da vida em sociedade, fazendo consciência sobre a direção de sua própria vida nas experiências e talentos, reconhecidos e atuados na interação teatral (RABEL, 2016,p.5).

É válido, dando prosseguimento, destacar o desapontamento do participante diante da falta de interesse dos bolsistas nas temáticas da acessibilidade e do autismo:

> E aí, eu começo falando que eu sinto que existe uma fragilidade muito grande com relação a leitura. Às vezes você passa para eles materiais que vão dar suporte e eles não leem, você passa vídeo eles não assistem você passa coisas e não acontece, aí chega na aula ou no encontro com as pessoas com deficiência ou autista. E aí eles dão aula de achismo isso para mim é o pior da coisa é quando você não se prepara para aquilo que você vai fazer e a pessoa chega lá e acha que aquilo que ela está fazendo que é o certo, e aí, o que que eu faço, sento e explico, Thalita (PARTICIPANTE B, 15/10/2021).

Ressaltamos, após esse relato do docente, que mesmo com o seu interesse em trazer materiais e leituras diversas para os bolsistas, eles não se aprofundavam na temática. Diante disso, o professor constatou que os alunos não percebem a riqueza e a oportunidade de ter um professor que se interesse pela abordagem. Mas, mesmo percebendo essa falta de relevância dos bolsistas, o entrevistado observou que eles estão aprendendo e refletindo sobre a questão do capacitismo em relação à pessoa com deficiência e autista.

Percebemos, para além, o incômodo do participante sobre as posições em relação ao capacitismo. Levando em conta o mencionado, Rahme (2014), na sua pesquisa de doutorado sobre a sua experiência na trajetória escolar, observou e analisou como as crianças recebiam o colega que apresentava quadros relacionados ao autismo, e afirmou que elas o colocavam em uma posição de bebê, carregando-o e tentando alimentá-lo. Desse modo, o professor, comenta sobre a experiência com um de seus bolsistas:

> [...] eu vou falar do aluno D, aqui é o que é uma pessoa que tem deficiência visual é a pessoa que mais reproduz questões capacitistas na sala de aula, porém a gente vem percebendo gradativamente as mudanças, ele pensando agora para falar, ele deixou de falar deficiente, para falar pessoa com deficiência, então você vê minimamente as mudanças que ele vai percebendo então, é uma coisa também de tempo sabe, e a paciência tem que vim da minha parte também, de entender que a coisa vai assimilando e a coisa vai se modificando que a coisa vai ganhando assim outros caminhos então é um jogo que a gente vai se estabelecendo (PARTICIPANTE B, 15/10/2021).

Ainda nos comentários do participante ele evidencie um termo usado por Plaisance (2015), relacionado às pessoas em situação de deficiência como citamos em capítulos anteriores, acreditamos que é necessário apresentá-lo mais a fundo:

> [...] pessoa em situação de deficiência, mas de afirmação do peso dos contextos de vida que constituem obstáculos para a pessoa (obstáculos materiais à locomoção, comunicacionais à troca de informações, etc.). Convém, então, atentar para dois pontos essenciais: 1. Certos enunciados que se tornaram correntes são um total contrassenso. As expressões “pessoa em situação de deficiência motora” ou “pessoa em situação de deficiência mental” são uma retomada das deficiências, alterações, incapacidades; tenta-se, ao contrário, destacar o papel dos obstáculos ambientais. A “situação” não se define pela deficiência; pode-se, por exemplo, ter uma deficiência motora, mas não se encontrar em situação de deficiência. 2. As políticas não devem se limitar aos níveis individuais na diversidade das “compensações” possíveis (atendimento, acompanhamento, reeducações, etc.), mas tentar transformar as condições gerais de acessibilidade dos indivíduos. Sem dúvida, é essa noção de acessibilidade que melhor resume as vias de ação que resultam da abordagem situacional (PLAISANCE, 2015, p.236).

Dessa forma, percebemos nessa terminologia usada por Plaisance (2015) que a deficiência está ligada à situação que exclui e limita o sujeito. Para exemplificar isso, citamos a dificuldade encontrada por uma pessoa com que faz uso de cadeira de rodas para se locomover até um local que não tem rampas, apenas escadas. A desvantagem com que se confronta a

pessoa em situação de deficiência depende fortemente dos equipamentos disponíveis na sociedade, das possibilidades da sua utilização e das percepções da deficiência pelos seus membros (SANCHES, 2010, p.10)

Destacamos, assim, as contribuições do entrevistado ao relatar que o aluno D passou a considerar e a levar em conta algumas questões sobre o uso do termo deficiência, tendo em vista não somente questões referentes aos aspectos relacionados ao capacitismo, como também para entender o uso da terminologia da palavra. Com o apoio de tudo o que foi observado até então sobre o termo capacitismo, também é valido destacar que este "[...] é a leitura que se faz a respeito de pessoas com deficiência, assumindo que a condição corporal destas é algo que, naturalmente, as define como menos capazes" (VENDRAMIN, 2019, p. 18).

Para, além disso, o capacitismo também está relacionado aos estigmas, preconceitos, discriminações e estereótipos observados nos comportamentos. Como descrito por Vendramin (2019):

> Muitas vezes o capacitismo está presente em situações sutis e subliminares, acionado pela repetição de um senso comum que imediatamente liga a imagem da pessoa com deficiência a alguma das variações dos estigmas construídos socialmente, aos quais se está habituado e, por isso, tendem a não serem percebidos e questionados. Porém, quando o capacitismo é óbvio e visível, ele declara uma outra coisa, ele mostra o quanto esse preconceito ainda é naturalizado como se fosse aceitável ou inevitável (VENDRAMIN, 2019, p. 18).

G) Terceiro; questões ligadas sobre as dificuldades do professor em inserir as práticas teatrais planejadas com as pessoas em situação de deficiência ou autista. O entrevistado comenta como foi importante para o público citado a questão da confiança:

> sim, sim, principalmente vou falar do projeto que a gente fez teatro e educação inclusiva na instituição de educação especial, que o primeiro desafio que a gente encontrou nitidamente foi fazer com que o aluno A, B ou C se compreendesse que ele tinha que ficar juntos no mesmo espaço porque às vezes o santo não batia, não batia, e além de não bateu o santo, os interesses às vezes alguns não batia também com os mediadores, mas no caso os bolsistas, às vezes comigo então, a gente também lidava com algumas, é esse lugar da confiança, porque, o que, que é um sujeito que está numa vida inteira ali, sei lá, ele tá com 8 anos, 9 anos, ele nunca viu um corpo como eu nunca vi um sujeito como eu, de repente chego ali né, uma pessoa que não tá acostumada com esse sujeito e você começa a propor coisas para ele, quem é você? Né? Então ele também. Por mais que ele não verbaliza tem um estranhamento, nunca vi, nunca participei, por que ele tá fazendo coisas comigo né, então você via uma musculatura, mais dura, você via um sujeito que não tava a fim de interagir, mas isso tem a ver com o lugar da confiança quando também ele se compreendia confiante e depois de alguns encontros que ele via que a gente "tava" estabelecendo também uma rotina, uma preocupação percebemos cuidados. (PARTICIPANTE B, 15/10/2021).

Outros aspectos sobre o sujeito autista, que consideramos importante ressaltar nos comentários do Participante B, foram sobre a verbalização, interação com o outro e o corpo, pois o público citado pode apresentar algumas dificuldades na linguagem e "não se comunicam pelos caminhos convencionais, mas se comunicam" (CORIAT, 2015, p. 135).

Sobre o corpo, alguns sujeitos autistas apresentam alguma rejeição ao toque ou contato corporal. Sendo assim, como nos informa Drummond (2018, p.41):

> Os primeiros efeitos verificados foram o retorno da agitação sobre o corpo do sujeito, que passa a balançar seus braços, e sobre a linguagem, apresentando grunhidos e gritos. Essa espécie de continuidade entre a voz e o corpo é um traço comum entre os autistas e a maneira de introduzir um corte entre eles é particular a cada um desses sujeitos.

Dessa forma, concordamos com o entrevistado que cada autista é um sujeito singular que tem a sua forma de ser e de estar no mundo e, por tudo isso, são pessoas que merecem respeito e cuidado.

Destacamos, em continuidade, a relevância da confiança recíproca, com o público aludido, observada pelo segundo participante, pois a confiança é algo muito caro para o teatro de uma forma geral. Exemplo disso, seria um jogo teatral em que um participante fica de olhos vendados e o outro sem as vendas. Este tem que guiar aquele que está com as vendas nos olhos e depois ambos trocariam os papeis, o que exige confiança por parte dos dois sujeitos. Para que esse jogo teatral citado funcione, é necessário que os dois estejam envolvidos para resolver a situação instaurada, aflorando a criatividade e a confiança. Como bem aborda Spolin (2001, p. 13), o desenvolvimento progressivo do sentido de cooperação leva à autonomia da consciência, realizando a "revolução copernicana" que se processa no indivíduo ao passar da relação de dependência para a de independência (SPOLIN, 2001, p. 13).

Já na pergunta 8, questionamos o participante B sobre a importância de inserir outras áreas para contribuir no acompanhamento das pessoas em situação de deficiência e pessoas diagnosticada como autistas. Ele relatou sobre uma experiência que teve em uma instituição de educação especial e sobre a importância da interdisciplinaridade:

> [...] falar uma situação que eu percebi, foi um trabalho na intuição de educação especial em uma cidade, inclusive o menino usava muitas cores escuras, umas cores, mas era preto, marrom, umas coisas assim nos trabalhos artísticos a gente fazia. E aí, é aquilo ~~tudo~~ começou a ficar muito frequente o uso dessas cores né, e a gente não entendia, eu não tinha consciência, mas é a gente chamou uma Psicóloga. E aí chamou, justamente para entender e aí tinha muitas coisas com o contexto de aquele sujeito vivia, muitas vezes preso dentro de casa com luz apagada então assim, era o contexto de realidade daquele sujeito, mas que a partir de uma trabalho artístico a gente conseguiu acessar um problema que tava acontecendo na família e aí a gente aciona a autoridade né Conselho Tutelar aí, vai outras instâncias mas às vezes os elementos artísticos nos despertam para algumas coisas e que a gente sabe que eles não têm

> condição de lidar e aí a gente faz o que aciona outros profissionais para poder resolver a questão. Então, nesse aspecto quanto a gente envolve outras áreas eu acho que o trabalho, ele é super bem válido, mas sempre tendo ressalvas como você falou um pouco anteriormente tendo cuidado cada um tem uma atenção a sua área e o respeito a elas né, então aí a gente consegue um trabalho mais amplo tá. (PARTICIPANTE B, 15/10/2021).

Sobre esse comentário do Participante B em relação ao exemplo que narra sobre esse aluno da instituição de educação especial, podemos destacar que o apoio da Psicóloga foi relevante nessa situação e dialoga com a inserção do teatro na educação escolar.

Esse relato nos fez lembrar de uma experiência que o grupo do Centro do Teatro do Oprimido (CTO) teve com uma criança que foi perseguida por uma policial. Nessa situação, o CTO encenou a narrativa da criança por meio de uma peça de teatro, com o intuito de tentar solucionar o problema que estava em questão, além de acionar a família e o Conceito Tutelar. Diante disso. Citamos Boal (2009, p. 217) a respeito do ocorrido: “isto não podia continuar, era necessário e nossa obrigação ética intervir”.

Dando sequência à entrevista, na pergunta de número 9 solicitamos ao participante B que se expressasse sobre as suas experiências com esses sujeitos e que apresentasse propostas para outros estudos correlacionados:

> [...] eu vou te apresentar então com uma imagem posso? Pode, então vou fazer aqui enquanto tá falando eu fui procurar tá dando para você ver tá tá dando. Então tá eu vou mostrar essa primeira imagem essa aqui foi uma oficina que a gente fez lá na cidade então basicamente com alunos e alunas autistas e a gente envolveu tanto a instituição de educação especial quantos familiares né então eu acho que esse momento aqui é o momento talvez mais ápice de quando você consegue congregar os seus interesses né que não está apenas no sujeito mas não todo o contexto porque a gente não consegue no meu ponto de vista é fazer mudanças sobre as questões relacionadas à acessibilidade se a gente não envolve as questões sociais junto né o social a sociedade a comunidade que a comunidade precisa ter esse start de que ela precisa mudar né não é o sujeito que precisa mudar, é a própria cidade é a própria sociedade né, Então quando a gente faz um trabalho como esse e a gente vem compreendendo essa integração, a equidade, quando você começa a trabalhar de uma forma onde a gente chega até o sujeito, isso vai mudando as próprias vivências, então assim cada um, desses alunos que estão aqui, cada um deles, tinha uma vivência, tinha um mundo, tinha uma realidade, tinha um contexto que é, era muito louco, e aí, teve essa vivência aqui, que isso aqui, virou um corpo (PARTICIPANTE B, 15/10/2021).

Questionamos o participante B, em sequência, sobre, como coordenador do projeto de extensão, quais são as impressões que ele guardou da experiência em pauta. Ele comentou que ainda mantém o contato com as pessoas em situação de deficiência e com as pessoas diagnosticadas como autistas, e também relatou sobre a sua insatisfação perante os bolsistas:

> Eu sempre guardo de uma maneira, aí tem um lugarzinho, aqui que encanta assim entendeu, então. Aquelas imagens que eu te mostrei dos projetos e toda vez que o *Facebook* lembra eu compartilho porque me afeta a experiência que eu tive o ano passado com o local, com pessoas que nunca vi, mas que a gente tá sempre conectado recebendo as mensagens das pessoas então eu guardo de uma maneira muito bacana

> também guardo os rancores tem hora que criou também os rancores que você fica vendo assim poxa eu fico me imaginando quando eu era bolsista e ficou vendo bolsistas de hoje aí fica esse nossa, nossa corria tanto atrás, é, não queria que a instituição sai perdendo eu achava que era mais proativo e eu já vejo que as pessoas não têm esse mesmo não são como eu e aí eu tenho que entender que as pessoas não são como eu e é isso então as vezes eu guardo tanto de emoções quanto também situação que tipo assim poderia ser diferente uma pessoa mais engraçadas às vezes eu guardo essa sensação de que os alunos apenas estão passando pela Universidade elas não estão vivendo a Universidade então elas passam ali, que era a então ali, porque ela realmente querem a bolsa só que as vezes elas dão muito errado que quando cai num cara como eu que ele vai ter que colocar para trabalhar mesmo, porque são 20:00 horas semanais de trabalho, então você tem que justificar aquilo então falando de alguma maneira tem que agir fazer então eu guardo, vários sentimentos mais positivos às vezes alguns rancores. (PARTICIPANTE B, 15/10/2021).

Como mencionado pelo participante B, seus bolsistas não tinham preocupação semelhante a que ele tinha quando envolvido em um projeto semelhante, mas ocupando o espaço de aluno. Sendo assim, por que os bolsistas não dão relevância ao assunto? A hipótese que podemos ressaltar está no levantamento que trouxemos no capitulo do estado do conhecimento, quando expusemos um único trabalho encontrado com os descritores teatro e autismo. Nesse sentido, concordamos sobre a necessidades de mais discussões sobre assuntos relacionados ao eixo teatro-educação-inclusão.

Dando sequência à entrevista com o participante B, na pergunta de número 18 perguntamos a ele, a partir dessas experiências como coordenador do projeto de extensão, como seria um novo projeto envolvendo o mesmo tema, caso fosse elaborá-lo:

> eu quero hoje eu sinto necessidade, de falar sobre acessibilidade cultural, falar sobre pessoas com deficiência na academia, sobre os transtornos, sobre tudo isso, é necessário para que isso aconteça as grades curriculares os componentes curriculares ou as estruturas curriculares do jeito que é chamado, precisam inserir disciplinas, conteúdos, programas que falem sobre essa temática, enquanto a gente não mudar vamos continuar nisso, nas expressões que você falou, profissionais que chegam no mercado de trabalho não sabe como fazer, que não sabe como agir, funcionários tem medo de agir, profissionais que vão falar sempre não para alguma coisa então eu acho que os projetos de extensão eles têm uma representatividade que é pelo menos provocar falar, se tem alguém falando sobre isso (PARTICIPANTE B, 15/10/2021).

Em relação a esse fragmento, destacamos a preocupação de trazer mais discussão e debate dentro dos cursos de Artes Cênicas, principalmente por meio de projetos de extensão para que os estudantes finalizem o curso preparados para acolher o público em pauta. Como afirmam Viana; Rahme (2021), “não são raras vezes, que os professores se encontram em situações diante das quais emerge um sentimento do não saber, de não conseguir operar com seu saber fazer e com o repertório construído nos seus anos de formação acadêmica e experiência profissional” (VIANA; RAHME, 2021, p. 14). Essa constatação das autoras reflete sobre a necessidade de trazer mais discussão sobre a temática teatro-inclusão-educação, para

que os futuros profissionais possam partilhar mais ideias, modos de fazer e práticas teatrais que possam instigar e inspirar outros estudos.

H) Quarto; efeitos educativos provocados nas práticas teatrais:

Dando seguimento à entrevista, perguntamos ao participante (questão 14) quais os principais efeitos educativos nas práticas teatrais realizadas com o público supracitado e também se houve efeitos educativos. O docente relatou, então, que quando realizou a mediação contextualizando para os alunos, eles vão mais preparados para inserir suas práticas e o docente percebe um efeito educativo nos discentes:

> [...] eu acho que quando a gente leva a temática para sala de aula, a discussão sobre acessibilidade por exemplo, eu começo a perceber que a atenção desse discente depois quando eu levo para sala de aula, é diferente de quando ele não tem a discussão previamente né, porque quando ele chega na sala de aula, isso de experiência de relatos de alguns professores com que nós trabalhamos no estágio né, quando eles vivenciaram a academia no período de graduação e não tinha ninguém falando eles tiveram uma dificuldade maior de inserção no mercado, quando tinha uma pessoa com deficiência na sala de aula, diferentemente daqueles que já tiveram a experiência de ter uma discussão prévia em sala de aula, então, eu acho que quando nós abordamos o assunto, é, de diferentes maneiras (PARTICIPANTE B, 15/10/2021).

Logo, entre os bolsistas que vivenciaram uma experiência de forma mediada, ou seja, discutida antes em sala de aula, fica nítido que eles serão profissionais com mais sensibilidade para compreender a acessibilidade. Ainda em conformidade com o relato do participante, percebemos que os projetos de extensão são de suma importância em relação à quebra de estigmas, uma vez que as propostas de práticas teatrais extensionistas são espaços comuns de interação, criação, experimentação e improvisação, onde esses corpos, sejam eles em situação de deficiência ou autistas, podem ser incluídos em todas as atividades. Portanto, como menciona Nancy (2012) sobre o assunto: “Diferentes, os corpos são todos um tanto disformes. Um corpo perfeitamente formado é um corpo embaraçoso, indiscreto dentro do mundo dos corpos, inaceitável. É um esquema, não é um corpo” (NANCY, 2012, p. 47).

Outro efeito educativo observado pelo participante, foi como os alunos do projeto de extensão ficavam orgulhosos de si quando uma atividade fluía conforme o acordado:

> Aí, eu acho que assim, é quando ele planeja alguma coisa dá certo aí eu acho que é o momento mais ápice para eles assim quando eles conseguem concretizar a ideia que lhe propuseram eu acho que é o momento maior que eles ficam contentes que as coisas dão certo, na, na, na, aí eles ficam eufóricos deu certo, e aí eles vão fazer mesmo a mesma prática com a outra turma e não deu certo[...] (PARTICIPANTE B, 15/10/2021).

Desse modo, como realça o docente, nem todas as práticas realizadas em uma turma terão o mesmo resultado quando levadas para outra, “é justamente nesse jogo assim que a coisa

se constrói" (PARTICIPANTE B,15/10/2021). Afinal, cada grupo é único e nem sempre as coisas sairão como o planejado, é necessário que os oficineiros fiquem atentos aos imprevistos, impasses, desapegos de expectativas e solução de problemas. Assim, como atentam as autoras, Vianna; Rahme (2021, p.43), essa "é uma oportunidade para lidarmos como o desapego das nossas expectativas, acolhendo não o que era esperado, mas do que se dá naquele momento".

Continuando o pensamento em torno dos improvisos nas práticas teatrais, mencionados também em capítulos anteriores, Spolin (2015) afirma que a improvisação consiste em:

> Jogar um jogo; predispor-se a solucionar um problema sem qualquer preconceito quanto à maneira de solucioná-lo; permitir que tudo no ambiente (animado ou inanimado) trabalhe para você na solução do problema; [...] entrar no jogo traz para as pessoas de qualquer tipo a oportunidade de aprender [...]; é processo, em oposição a resultado; nada de "originalidade" ou "idealização"; uma forma, quando entendida, possível para qualquer grupo de qualquer idade; colocar um objeto em movimento entre os jogadores como um jogo; solução de problemas em conjunto; [...] uma forma de arte; transformação... processo vivo (SPOLIN, 2015,p.75).

Quando perguntamos para o participante se ele percebeu efeitos educativos após as práticas teatrais realizadas, após a menção da palavra efeito educativo o participante sugeri o termo afeto em vez de efeito. Dessa forma, para ele o termo efeito remete a uma reação após tomar uma medicação, ou seja, algo passageiro, porém afeto é algo que permanece. Na sequência o referido comentário:

> [...] eu acho que os efeitos, essa palavra efeito me parece às vezes um pouco meio medicamento né, como se minha aula tivesse um efeito medicinal, não sei se teve efeitos a esse nível de mudança assim, mas a partir do momento que a gente criava e estabelecia relações era nítido que havia prazer e quando tinha prazer daquele sujeito em querer estar ali no outro dia para mim era um resultado que ele se interessou (PARTICIPANTE B, 15/10/2021).

Em sequência nessa discussão, não tínhamos pensado nessa colocação do termo que o participante B utilizou e resolvemos perguntar se ele teria uma outra sugestão de terminologia. Ele apresentou, assim, o termo afeto[46] embasado nos estudos de Espinoza[47]:

---

[46]Para Espinosa, os afetos (affectibus), por definição, exprimem a unidade da potência de agir, pois eles implicam uma relação tanto ao corpo, como à mente e convidam a estudá-los em concerto. O affecttus, para Espinosa, designa de fato "as afecções (affectiones) do Corpo pelas quais a potência de agir do próprio Corpo é aumentada (augetur) ou diminuída, ajudada ou coibida (coereetur), e simultaneamente (simul) das ideias dessas afecções (JAQUET, 2004, p. 39).

[47]Baruche Espinosa, filósofo holandês, nas últimas décadas, em todo o mundo tem crescido o interesse pela obra do holandês Bento Espinoza. Na Filosofia, campo da história, dá por exemplo, que importantes estudos vieram transformar a compreensão de célebres teses espinosanas, aplicando-lhes significativamente o alcance - aprofundou-se muito o entendimento de pontos até então negligenciados; sobretudo, ficou demonstrada a atualidades concertante desse filósofo do século XVII. De maneira mais geral, o espinosismo tornou-se ponto de referência em campos tão diferentes como as artes, as ciências e as humanidades. No Brasil, o mesmo movimento teve lugar. Os leitores de Espinosa, hoje, são muitos, e sua filosofia encontra acolhida de norte a sul do país. Em universidades, naturalmente, mas também aqueles que utilizam o com espinosismo como ferramenta de pensamento, pondo-o em diálogo direto com reflexões e práticas diversas (JAQUET, 2004, p.3).

> "O professor falou dessa questão do efeito ligado ao medicamento eu não tinha pensando nisso não, assim, você teria alguma outra palavra assim, que eu poderia até usar como, mesmo para eu aprender mesmo, eu realmente não tinha levado por esse lado não, nem tinha pensado que seria isso" (Comentários meus). Quando você me fez a pergunta, sei lá, às vezes, eu acho que os alunos chegam dopados sobre os efeitos dos remédios, então eles vivem efeitos os efeitos colaterais a gente tá lidando com os efeitos e aí quando assim, eu preferiria se fosse para falar como sugestão afeta como você afeta entendeu, porque uma coisa é afetar, você sente afetado por aquilo que você está propondo afetar né, Espinoza fala muito sobre isso, é um ator que, vai falar muito do afeto e aí eu acho que é um pouco nesse sentido assim, porque a gente tá ali para afetar e sentir afetado também, porque nós estamos sobre afetos né, e o efeito tem passagem "sim" (comentários meus) não é duradouro ele é um efeito que ele pode durar algumas horas ele pode onde ir aí por isso o medicamento regular porque ela precisa viver sempre efeitos então quando tá acabando a dosagem de uma nova dosagem e permanece no efeito então assim eu não sei se as aulas são efeitos entendeu. Acho que a gente quer afetar acho que é mais do efeito, "eu agradeço que é até bom sim, para mudar um pouco essa chave aí... não é de feito com afeto, muito bacana" (Comentários meus) (PARTICIPANTE B, 15/10/2021).

Em relação à medicação em espaços escolares, apoiamo-nos nas autoras Mariotto (2015) e Cirino (2015), como mencionamos em capítulos anteriores, que apontam o público citado como considerado um problema para escola, espaço onde não se tolera o diferente, muitas vezes são nomeados por rótulos e não pelo nome próprio, "uma prática cada vez mais frequente nas escolas, atravessada pelo discurso da neurociência, da psiquiatria e de certas abordagens psicoterápicas" (MARIOTTO, 2015).

Percebemos, ainda, que ambos os participantes fizeram uma crítica quanto a ausência da temática nos cursos de Artes Cênicas. Porém, quando comparado aos levantamentos realizados no capítulo referente ao estado do conhecimento, observamos apontamentos sobre a carência de estudos nessa área, dentro dos cursos de Artes Cênicas, sendo essa a causa do desinteresse dos profissionais.

Dando seguimento à entrevista com participante, na pergunta 4 questionamos se ele observou algum efeito educativo nas aulas de teatro. O docente, então, afirmou que quando se tem uma discussão antes em sala de aula sobre a educação inclusiva, os seus alunos (no caso os alunos das aulas que ele administrou) vão para a regência nos estágios mais preparados para receber e acolher as pessoas em situação de deficiência e diagnosticadas como autistas:

> [...] eu acho que quando a gente leva a temática para sala de aula, a discussão sobre acessibilidade por exemplo, eu começo a perceber que a atenção desse discente depois quando eu levo para sala de aula, é diferente de quando ele não tem a discussão previamente né, porque quando ele chega na sala de aula, isso de experiência de relatos de alguns professores com que nós trabalhamos no estágio né, quando eles vivenciaram a academia no período de graduação e não tinha ninguém falando, eles tiveram uma dificuldade maior de inserção no mercado, quando tinha uma pessoa com deficiência na sala de aula, diferentemente daqueles que já tiveram a experiência de ter uma discussão prévia em sala de aula, então, eu acho que quando nós abordamos o assunto, é, de diferentes maneiras (PARTICIPANTE B, 15/10/2021)

O entrevistado abordou sobre a importância de conversar com os alunos do ensino superior antes de eles realizarem os estágios nas escolas e que seus colegas de profissão relatam que não houve esse espaço de debate quando eram estudantes do curso de Artes Cênicas. Nesse sentido, concordamos com Nascimento (2017) sobre a necessidade de ofertas de cursos formativos tanto para professores quanto para graduandos, para que esses possam repensar o teatro como um aliado.

Sobra a pergunta 5, foi questionado quais dificuldades foram encontradas ao levar as práticas teatrais para o público em questão. Ele relatou, por sua vez, dois momentos com as práticas teatrais envolvendo o público aludido, o primeiro foi em formato presencial e o outro *online*. O participante relatou que quando realizava as práticas teatrais com esse público, fazia uma espécie de "triagem", para saber um pouco da história deles e, além disso, também contou sobre as suas dificuldades em relação ao planejamento das práticas teatrais:

> Todas, todas, tudo que era planejado nem sempre acontecia, porque você chegava com planejamento, isso independente de qual período, acho que assim, às vezes você chega desde o ano passado eu comecei a fazer um procedimento que vem da área mais da saúde. E eu estou adquirindo isso de uma maneira mais pedagógica, que é, fazer uma anamnese, eu acho que isso para mim hoje, fazer um relatório inicial, fazer um monte de ficha, em relação ao tipo de medicamento que ele toma, a pessoa toma, até os horários que ele vai fazer alguma coisa, assim, qual é o cotidiano desse sujeito, porque? Eu também venho percebendo que algumas práticas que nós pensávamos enfim, tanto de artes visuais, às vezes na área da dança, às vezes do teatro, enfim, elementos de outras áreas também, na hora da composição você chegava, ele preparado e a coisa simplesmente não acontecia, e por que que não acontecia? Intrigava o porquê né, às vezes não acontecia, é porque o aluno não está a fim, às vezes é porque era uma dose do medicamento que tava maior, às vezes é porque a pessoa não compreendia também o que que ele tava querendo fazer com ela, então houveram situações que esse, essa, a realização acontecia e ao mesmo tempo a partir desse não realizar que era a proposta né, daquele plano daquele dia não ter ocorrido como repensar uma prática ali, também através dos elementos que estavam disponíveis naquele momento então a gente reestruturava a partir de situações (PARTICIPANTE B, 15/10/2021).

Nesses depoimentos do entrevistado, percebemos que ele reúne três questões, o cotidiano, o planejamento e a medicação. Dessa forma, o cotidiano para ele é muito importante no sentindo de conhecer mais sobre os seus alunos. O planejamento requer desapego, afinal imprevistos sempre acontecem. Já a medicação, é preciso o cuidado em relação ao uso por parte do público aludido, tomando, assim ciência de tais informações. Segundo Lopes (2017, p. 321) "[...] a educação não é apenas a preparação para o que quer que seja; ela é o resultado da preparação havida antes, ela é propriamente uma manifestação da história e da história da educação".

Em continuidade sobre a resposta para a pergunta 5, o participante relata sobre as suas dificuldades e impasses com o público mencionado no formato remoto, em decorrência da pandemia da COVID-19:

> Então eu tenho dois momentos para te falar Thalita que eu acho que são bem diferentes um do outro, um de uma forma presencial que é quando você consegue mesmo na dificuldade você dá um jeito de levantar algum, algum elemento, alguma música, você liga, você cria uma interação, você refaz o plano ali, quando você tem uma equipe que você fala se não vamos, vamos, pensar agora no trabalho, mais corporal hoje, o aluno está mais agitado, então vamos pensar ao mesmo tempo de jogar ele no exercício que vai a 100% mas como que leva também depois para uma desacelerar então a gente trabalhava alguns exercícios, porém no ano passado a gente trabalhou com 20 pessoas entre elas autistas, e pessoas com deficiência visual e intelectual, virtualmente então, foi outra coisa que acontecia porque o improviso ele nem sempre dava certo, e aí, a gente criava uma situação de meio que desespero, o que fazer? Né, porque você tá numa tela e o lado de cá do lado de lá, sendo mediado por uma família que muitas das vezes não era compreendido também, que ele tava pedindo então, virava às vezes um local de pouca compreensão então, uma coisa é efetivo o trabalho presencial ele tem uma diferença completamente diferente no caso de lidar com uma pessoa com deficiência do que da forma virtual porque tem uma coisa de você trabalhar o tempo, é um pouco do que eu falei com você na semana passada, pegar o tempo então, distanciar aquele sujeito da família para ele ter um espaço, para mim, de autonomia, no virtual às vezes não acontecia a gente precisava literalmente da família para poder mediar a tecnologia ligar os meios tecnológicos então assim, muitos planejamentos, que nós criamos principalmente no ano passado às vezes era frustrante porque não dava certo, então os monitores, bolsistas frustrados (PARTICIPANTE B, 15/10/2021).

Diante desse relato do participante B, fato também mencionado pelo participante A os projetos de extensão tiveram que se reinventar, processo que foi penoso para os bolsistas de cada projeto e para o público em questão. O participante B trouxe, entretanto, uma questão diferente do outro entrevistado: a dependência desse público em relação à família quanto a utilização dos recursos tecnológicos. Dessa forma, o participante B percebeu que a família influenciou nas questões da autonomia e alteridade desses sujeitos. Posto isso, vale destacar que as práticas teatrais no formato remoto, apesar das dificuldades, não deixaram de influenciarem componentes importantes para esses sujeitos, no sentido de que "favorece o tratamento da saúde: representação do mundo, prática transformadora e encontro com a vida - o teatro como apropriação do ato criativo" (BECKER, 2010, p. 3).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta pesquisa, já anunciado anteriormente, foi discutir sobre as práticas teatrais extensionistas, desenvolvidas por professores de universidades públicas, com pessoas em situação de deficiência e diagnosticadas como autistas, destacando os seus possíveis efeitos educativos no público citado. A questão das pessoas em situação de deficiência e pessoas ditas autistas é instigante, além de que aproximação entre as práticas teatrais, os efeitos colaborativos, o público aludido e os projetos extensionistas em Artes Cênicas, provocou grande desejo e a coragem para realizar esta pesquisa.

Uma das razões acadêmicas que nos instigou a realizar a presente pesquisa foi o Trabalho de Conclusão de Curso (mencionado em capítulos anteriores) e também a entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto onde houve o contato com duas disciplinas isoladas, PGE227 – Tópicos Especiais: Desigualdade, Diversidade e Diferenças, ofertada pela professora Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira, no primeiro semestre de 2019 e PGE237 – Sociologia e Educação, ministrada pelas docentes Marlice de Oliveira e Nogueira e Rosa Maria da Exaltação Coutrim, no segundo semestre de 2019. Outras disciplinas também contribuíram muito para a escrita desta pesquisa, em destaque: PGE101 – Metodologia de Pesquisa em Educação, PGE210 – Sujeitos, Constituição e/ou Identidades Culturais e PGE106 – Perspectivas em Educação pelos professores.

Consideramos importante discorrer brevemente sobre cada disciplina comentada e quais aspectos influenciaram na presente pesquisa. Sendo assim, a disciplina PGE227 foi muito valiosa, pois tratava de questões muito relevantes para a educação especial, como a medicação, concepção de anormalidade e eugenia. Já na disciplina PGE210, foi possível compreender a necessidade de desfazer certas verdades absolutas, porque as pessoas em situação de deficiência e as pessoas consideradas como autistas têm suas particularidades, singularidades, limites e possibilidades, ou seja, tem sua forma de ser e de estar no mundo.

Ainda nas disciplinas do programa, a PGE101 foi muito relevante, pois estudamos várias abordagens metodológicas, como as entrevistas semiestruturadas, recurso escolhido para esta pesquisa. Outra disciplina foi a PGE106, que contribuiu para a escrita desta pesquisa, no sentido de entender e compreender os movimentos políticos em relação à história da educação no Brasil, também estudamos sobre a sociologia da educação, em destaque Bourdieu (1979), autor que afirma que o sucesso escolar não está ligado somente à desigualdade, mas ao seu capital cultural, ou seja, é um conjunto de habilidades adquiridas no ambiente de trabalho, familiar e nas instituições escolares no exercício de uma profissão.

Inicialmente acordado no mestrado no ano de 2020, realizaríamos tais práticas com crianças autistas, mas devido à pandemia do novo Coronavírus, elaboramos outro tema, este pensado após nossa participação em simpósios e mostras sobre práticas teatrais e suas contribuições com o público mencionado. Para além disso, foi nesses eventos que conhecemos os participantes A e B. Essa mudança demandou um tempo maior para a reelaboração do objeto de pesquisa e nos levou a estender o prazo para 2 anos e meio.

Os estudos específicos para a elaboração dessa pesquisa foram a partir da construção das bases teóricas que fundamentamos neste trabalho, e teve com intuito perceber como as práticas teatrais podem contribuir para o público citado no processo educativo. Observamos avanços significativos nesse público, como a expansão da autonomia, alteridade, comunicação, socialização, no respeito com o outro, expressão corporal e oral, como demostramos em capítulos anteriores. Tratando ainda das fundamentações teóricas, buscamos a constituição do conceito de pessoas em situação de deficiência em Plaisance (2010) e também em Sanches (2010), autores muito importantes nos avanços históricos em relação às nomenclaturas do termo.

Em continuidade, a busca pelo estado do conhecimento foi muito importante, pois nos aproximamos das pesquisas de campo com o objetivo de traçar um panorama acadêmico. Tal panorama nos levou a compreender que as práticas teatrais podem auxiliar, com efeitos educativos, as pessoas em situação de deficiência e diagnosticadas como autistas. Portanto, durante o mapeamento das produções, percebemos uma carência de estudos com o público citado, porém, encontramos facilmente abordagens teóricas sobre práticas teatrais com pessoas em situação de deficiência como visual, física e síndrome de Down.

Nas produções mapeadas, constatamos a importância da contribuição das práticas teatrais no campo educativo, no sentido de que essas práticas são usadas como técnicas para obter avanços na elaboração de estratégias e soluções práticas e no processo de interação e criação de algum laço social. As práticas teatrais podem, também, propiciar a elaboração de regras, acordos e vínculos com esses sujeitos. Por tudo isso, citamos em capítulos anteriores autores como: Soares (2009), Gianini (2016), Niaradi (2018), Faria (2015) e Cavalcante (2018), que discorrem sobre como as práticas teatrais podem colaborar no campo educativo, contribuindo tanto no desenvolvimento artístico quanto no campo educacional. Concordamos com Soares (2009), que as práticas teatrais dentro das escolas podem influenciar no olhar mais estético e frágil dos alunos, “no ato de levar o jogo teatral para a escola, um meio valioso de proporcionar ao aluno de educação estética, fundada na experimentação, na relação sensível e direta com o espaço e com outro” (2009, p.49).

Durante os seus trabalhos com práticas teatrais, Niaradi (2013) observou que seus alunos, ao participarem dos jogos teatrais, perceberam que “o teatro, além de desenvolver os alunos artística e pedagogicamente, para muitos representava uma alternativa de alívio a algum sofrimento” (p.13). Para Faria (2015), as pessoas diagnosticadas como autistas e as pessoas em situação de deficiência também podem realizar técnicas artísticas. Ainda nesse sentido, como mencionamos Cavalcante (2018), as atividades teatrais podem contribuir nos laços sociais, na interação, nas perspectivas e esferas intelectuais desses sujeitos.

As práticas teatrais em corpos de pessoas diagnosticadas como autistas e pessoas em situação de deficiência, além disso, podem acentuar perspectivas na esfera intelectual e causar estranhamentos nos espaços em que estão inseridas, fazendo com que aqueles envolvidos tenham que lidar com os olhares dos outros perante a sua diferença. Os sujeitos, então, podem interpretar como um corpo que precisa de assistencialismo ou de cuidados, que em algumas situações podem ser exagerados, causando desconforto no público mencionado. Em uma cena ou em um jogo de improviso, cujos participantes envolvidos sejam pessoas diagnosticadas com o público aludido, algumas pessoas podem causar desconforto, deslocamento, discriminação, preconceitos, estigmas e estranhamento nas formas de olhar, acreditando que eles não são capazes de realizar as atividades propostas ou até mesmo em relação ao cuidado, que eles podem se machucar.

Os aspectos observados nos estudos mapeados mostram que as práticas teatrais têm muito a contribuir nos efeitos educativos para o público aludido, no sentido de expandirem confiança, consciência corporal, investigação com o tato, a entender e compreender o espaço do outro. À vista disso, ter nessas pesquisas mapeadas essa temática pode ser um trabalho de interesse no campo de estudos entre esses sujeitos, pois constatamos que é uma pesquisa inovadora no campo educacional.

Os projetos de extensão têm uma função muito importante, pois fazem ligações com três aspectos, o social, a comunidade e o científico, no sentido de promover diálogos entre as áreas das Artes Cênicas e da educação especial, tendo como foco de promover práticas teatrais inclusivas no sentido de sensibilizar as particularidades, singularidades e potencialidades das pessoas em situação de deficiência e diagnosticadas como autista. Citamos em capítulos anteriores, a importância das práticas teatrais como recurso para provocar lugares de fala, gestos e movimentos corporais, de conhecer a si mesmo. Dessa forma, mencionamos autores como Florézi (2012), Vianna (2015), Rabel (2016), Pinheiro (2018), Fonseca (2018) e Ragazzon (2019).

Portanto, acreditamos que os projetos de extensionistas tiveram influências nos feitos educativos, pois as práticas teatrais estimulam tal público a explorar o movimento, a expressão física, a reflexão sobre o que outro propõe, a agilidade e a rapidez para a construção da cena e criação do personagem. Além disso, como comentado pelos participantes A e B, as práticas teatrais tiveram efeitos educativos tanto dentro quanto fora dos projetos extensionistas, pois o público mencionado teve resultados educativos valiosos, como o aprendizado voltado para a expressão livre, perda de timidez, autonomia e senso crítico.

Na literatura estudada, associada à educação inclusiva, verificamos as políticas públicas em prol dos direitos da educação das pessoas em situação de deficiência e pessoas ditas como autistas, citamos as Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Constituição Federal de 1998, e a Política Nacional de Educação Especial (2008), conhecida como Lei Berenice Piana ou Lei do Autismo, todas elas tiveram um papel de grande destaque para esse público citado, pois esses sujeitos não tinham direitos de poder ingressar em instituições de ensino regular.

Nas interfaces entre as práticas teatrais e inclusão do público mencionado, destacamos também a influência do movimento da Escola Nova como uma iniciativa educacional que auxiliou na entrada das práticas teatrais nas escolas regulares e também, outros adventos históricos que contribuíram com a educação brasileira como indicamos em capítulos anteriores. Ainda nas interfaces entre as práticas teatrais com a inclusão do público mencionado, podemos considerar que essa associação teve um valor primordial para educação inclusiva das pessoas em situação de deficiência e diagnosticadas como autistas, pois essas experiências com práticas teatrais transformaram esses sujeitos em protagonistas das suas próprias cenas. Por tudo isso, observamos que juntas, a educação e o teatro, tais áreas podem contribuir no campo educacional. Dessa forma, ficam evidentes as diversas possibilidades que as práticas teatrais proporcionam para refletir sobre a realidade social (VASCONCELLOS, 2013).

Nos anos de 2020 e 2021, participamos de alguns seminários e simpósios, eventos muito importantes, pois ganhamos a oportunidade de conhecer o participante A e o participante B, onde esses comentavam sobre suas pesquisas e projetos extensionistas com o público mencionado. Após essas ricas experiência entramos em contato com ambos para apresentar a pesquisa e marcamos as datas e horários. Tais experiências, então, foram essenciais para a fundamentação desta pesquisa.

Como já foi sinalizado, os dois entrevistados comentaram sobre seus envolvimentos com os bolsistas dos projetos extensão, relação que visava o movimento de compartilhar seus saberes, no sentido de instigar, incentivar, provocar, refletir e criar outros modos de fazer. Por

outro lado, os bolsistas tiveram dificuldades e impasses de propor e fazer com que as práticas teatrais fossem para todos, mas sempre tinham o apoio dos participantes A e B para criar e pensar em outras estratégias para incluir o púbico supracitado. Diante disso, aprenderam a refletir sobre o desapego e expectativas.

Outro aspecto foi a relação entre dos participantes A e B com as pessoas em situação de deficiência e ditas como autistas, esses afirmaram que as práticas teatrais tiveram efeitos educativos, no sentido de que esses sujeitos, expandiram a sua autonomia, alteridade, liberdade, singular, coletivo, ludicidade e acessibilidade. A nossa escolha de entrevistar esses participantes foi muito importante e valiosa, pois nos levaram a compreender que os jogos teatrais podem ter efeitos educativos nesses sujeitos, no sentido de quebrar os estigmas e preconceitos. Para além disso, essas práticas podem ser realizadas por qualquer sujeito, conforme as palavras de Boal (1996, p. 28)), "o teatro é uma atividade vocacional de todos os seres humanos". Diante dessa afirmação, não podemos negar que qualquer pessoa pode realizar práticas teatrais incluindo as diagnosticadas como autistas e também a pessoas em situação de deficiência.

Outra questão para a qual chamamos atenção, foi a oportunidade de estudar mais sobre as abordagens psicanalíticas no campo da deficiência, compreendendo que a psicanálise tem um outro olhar associado às pessoas em situação de deficiência e pessoas diagnosticadas como autistas, no sentido de considerar e compreender as particularidades e as singularidades desses sujeitos. Também percebemos a relação entre as práticas teatrais com a psicanálise, destacamos que ambas as áreas trabalham com linguagem e que os sujeitos não falam apenas com a boca, mas através de gestos, expressão corporal e sons.

Como limite para a nossa pesquisa, não foi possível concretizar a proposta planejada inicialmente, que seria trabalhar os jogos teatrais presencialmente em alguma escola pública na cidade de Ouro Preto, proposta essa que tinha como intenção o trabalho dessas atividades com sujeitos autistas, na tentativa de incluí-las nas práticas planejadas, mas não foi possível devido a pandemia da COVID-19.

Outro limite encontrado, foi devido ao curto espaço de tempo do mestrado, em apenas dois anos não tivemos tempo hábil para aprofundar mais sobre as abordagens da psicanálise em relação ao autismo. Ainda sobre as limitações desta pesquisa, pretendíamos nos desdobrar em outro aspecto, com intuito de investigar desde as peças gregas até chegar nas mais recentes, no sentido de compreender como os autistas e as pessoas com deficiência foram referenciados na história do Teatro e como são atualmente. Em algumas leituras, observamos alusão a esses sujeitos nas peças gregas, por exemplo em Édipo Rei, associados a um castigo ou punição. Diante desses três impasses citados, pretendemos desdobrá-los futuramente no doutorado.

Ao longo da escrita desta pesquisa, foi possível ressaltar a importância, no campo acadêmico, da escolha desse estudo, constatamos considerações relevantes e percebemos que as práticas teatrais têm um papel muito valioso para o público aludido. Por tudo isso, em vista dos argumentos apresentados nesta pesquisa, desejamos, ainda, incentivar e estimular mais estudos sobre a execução e o planejamento de novos trabalhos e, da mesma forma, (re) pensar em mais práticas teatrais envolvendo o público aludido.

8. REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. C. A. **Práticas pedagógicas com crianças em situação de deficiência nos anos iniciais do ensino fundamental.**2021. 193f. (Dissertação de Mestrado), Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana. 2021.Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/14296/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Pr%C3%A1ticasPedag%C3%B3gicasCrian%C3%A7as.pdf>.Acesso em: 03 jul. 2022.

ALMEIDA JUNIOR, J. Reflexões acerca do estágio curricular na formação do professor licenciado em teatro. **Educação em revista**. v. 29, p. 43-64, 2013. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/edur/a/wG64gdMsJknwmfTcSn5Gptv/?format=pdf&lang=pt>Acesso em: 03 jul. 2022.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna. 2012.

ASSMANN, A. **Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

BAGOLAN, A. C. U. M. S. **O ensino de teatro e a inclusão escolar: o jogo improvisacional nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** 2017. 235f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível:<https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/24432/1/AnaCatharinaUrbanoMartinsDeSousaBagolan_DISSERT.pdf>.Acesso em: 3 jul. 2022.

BARBOSA, A. M. Arte-educação pós colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. **Comunicação & Educação**.n. 2, p. 59-64, 1995.Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36136/38856>.Acesso em: 3jul. 2022.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**.v.4. São Paulo-Brasil. Editora Perspectiva SA, 2001.

BATISTA, C. A. M. Deficiência, autismo e psicanálise. A peste: Revista de Psicanálise e Sociedade e Filosofia. **Revista Ciência Psicológica**, v. 4, n. 02, p.41-45 2012.

BAPTISTA, C. R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**,v.45, p.1-19,2019. Disponível em:<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217423>. Acesso em: 3 jun. 2021.

BECKER, L. **Teatro e surdez: a encenação está em jogo.** Anais ABRACE. v. 11, n. 1, p. 1-4.2010.Disponível: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/3412/3570>. Acesso: 3 jul. 2022.

BOAL, A. **O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia**. Rio de Janeiro-RJ. Editora Civilização Brasileira, 1996.

BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

BOAL, A. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOAVENTURA JR, M. **"Sobrou o Apoio!":**Desencontros na Construção da Profissionalidade das Professoras de Apoio. 2019. 190f. Tese de doutorado. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2019. Disponível

em:<https://books.google.com.bo/books?hl=pt-BR&lr=&id=MtFJEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=BOAVENTURA+JR,+M.+%22Sobrou+o+Apoio!%22+:+Desencontros+na+Constru%C3%A7%C3%A3o+da+Profissionalidade+das+Professoras+de+Apoio.+&ots=jRBOgVlcNI&sig=k3rcNM_Lz6_y56SaBhDNPCGxq4E#v=onepage&q=BOAVENTURA%20JR%2C%20M.%20%22Sobrou%20o%20Apoio!%22%20%3A%20Desencontros%20na%20Constru%C3%A7%C3%A3o%20da%20Profissionalidade%20das%20Professoras%20de%20Apoio.&f=false>. Acesso em: 3 jul. 2022.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto editora, 1994.

BOSA, C; CALLIAS, M. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicologia: reflexão e crítica**. v.13, p.167-177, 2000.Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/4b8ymvyGp8R4MykcVtD49Nq/#> Acesso em: 3 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa**. Ministério da Saúde. Brasília, 24 de fevereiro de 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** - PNEEPEI/MEC. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/política educespecial.pdf >. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Congresso. **Emenda Constitucional nº. 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Legislação, Brasília, DF, 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm>.Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <http://http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf>. Acesso em: 10 jun.2021.

CABRAL, V. N.; ORLANDO, R. M.; MELETTI, S. M. F. O retrato da exclusão nas universidades brasileiras: os limites da inclusão. **Educação e Realidade**. v.45, n.4, p.1-15, 2020.Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/N7wznqvpPrbr4zRJddrDsNb/?lang=pt>. Acesso em: 3 jul. 2022.

CARVALHO, V. B. As influências do pensamento de John Dewey no cenário educacional brasileiro. **Redescrições**, v.3, n.1, p.1-20. 2011. Disponível em:<https://revistas.ufrj.br/index.php/Redescricoes/article/view/15281/10035>. Acesso em: 3 jun. 2022.

CIRINO, O. Genealogia da psiquiatria da infância. In: KAMERS, M; MARIOTTO, R.M.M; VOLTOLINI, R. (Orgs.). **Por uma (nova) psicopatologia da infância e da adolescência**. São Paulo: Escuta, 2015, p.19-39.

CAVALCANTE, A. C. S. et al. **Jogos teatrais e educação inclusiva: reflexões sobre uma experiência.** 2018. 91f. Dissertação. Mestrado em Artes. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2018. Disponível em:<http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/24179/1/JogosTeatraisEducacao.pdf>.Acesso em: 3 jul. 2022.

CORIAT, E. Autismo? In: JERUSALINSKY, A. (Orgs). **Dossiê Autismo**. São Paulo: Instituto Langage, p.132-141. 2015.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios.** Revista portuguesa de educação, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>. Acessoem:3jul. 2022.

DANTAS, M. G. C. **Narrativas autobiográficas: uma proposta dialógica para o ensino de teatro**. 2019. 81f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/27165/1/Narrativasautobiogr%C3%A1ficasproposta_Dantas_2019.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2022.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. Brasiliense, 2012.

DOLTO, F. **Seminários de Psicanálise de crianças**. São Paulo. Editora WMF - Martins Fontes Ltda. 1986.

DRUMMOND, C. O autista, seu corpo e sua voz. In: ALVARENGA, E; LAIA, S. (Orgs). **O que é o autismo, hoje?** Fórum de debates. Observatório do Autismo. Editora EBP/FAPOL.2018.

FARIA, P. M. V.**Era uma vez um amor especial: um delicado processo pedagógico de ensino de teatro para alunos com necessidades educacionais especiais.** 2015.125f. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Brasil. 2015. Disponível em:<http://www.unirio.br/ppgmed_en/cla/ppgeac/dissertacoes-defendidas-em-2015-1/MESTRADODissertaoDefinitivaPatriciaViana.pdf>Acesso: 3 jul. 2022.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**. n.28, p.17-36, 2006.Disponível:<https://www.scielo.br/j/er/a/yCrwPPNGGSBxWJCmLSPfp8r/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 3 jul. 2022.

FONSECA, M. S. M. et al. **Malformação de Dandy-Walker.** Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba, v. 19, n. 1, p. 4-5, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/RFCMS/article/view/23278/pdf>. Acesso em: 3 jul. 2022.

FONSECA, E. F. **Do teatro ao processo pedagógico: possíveis interlocuções entre o processo colaborativo e as práticas pedagógicas na educação especial na APAE de Ouro Preto.** 2018.114f. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Ouro Preto. OuroPreto.2018. Disponível em: <https://200.137.71.11/bitstream/handle/123456789/458/DISSERTA%c3%87%c3%83O_Teatro_Processo_Pedag%c3%b3gico.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 3 jul. 2022.

FERNANDES, D. **Representações da Semana de Arte Moderna e dos modernistas na imprensa de Porto Alegre (1922-1928).** 2009.51f. Dissertação. Mestrado em História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.Porto Alegre.2009. Disponível em:<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21334/000736990.pdf>.Acesso em: 3 jul. 2022.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte". **Educação & sociedade**. v.23, n.79, p.257-272. 2002. Disponível

em:<https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 jul. 2022.

FERREIRA, C. M. R. J.; SOUZA, M. C. C. C. **Às sombras das escalas: um estudo sobre a concepção de anormalidade em Alfred Binet**. Belo Horizonte: Editora Fino Traço Ltda, 2016.

FERREIRA, T; VORCARO, A. **O tratamento psicanalítico de crianças autistas: Diálogo com múltiplas experiências**. 1ed. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2017.

FLÓREZ, L.V. C. **A alegria de ser quem é: uma formação palhaça de professores para a diversidade**. 2017. 202f. Tese de Doutorado. Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia.Salvador. 2017.Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/31375/1/Laili%20von%20Cz%c3%a9kus%20Fl%c3%b3rez%20-%20Tese%20de%20Doutorado_Educa%c3%a7%c3%a3o2019.pdf>.Acesso em: 3 jul. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 51 ed. 51. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.

GOMES, S. S.; AQUINO, J. G. Uma Breve Genealogia do Teatro e Educação no Brasil: o teatro para crianças. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**. v. 9, n.1. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbep/a/zWYZwB5CrLVr5dcM6n4sbnh/?format=pdf&lang=pt>Acesso em: 3 jul. 2022.

GOFFMAN, E. A representação do eu na vida cotidiana.10ed. Petrópolis: Editora Vozes. 2002

GIANINI, M. **Diálogo de surdos: reflexões acerca do ensino de teatro na educação básica em Alagoas (e suas possíveis reverberações em outros contextos)**. 2017. 340f. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo.2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-20022017-143131/publico/MARCELOGIANINIVC.pdf >. Acesso em: 3 jul. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GHIRALDELLI JR, P. et al. **Filosofia da educação**. DP & A, 2002.

GREFF, T. R. B. **O ENSINO DO TEATRO EM CONEXÃO**. 2016. 241f. Tese de Doutorado. Doutorado em Teatro. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis-SC. 2016. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000023/0000236c.pdf>.Acesso em: 3 jul. 2022.

HADE-HETU, L. Encontro com Thérèse Bertherat. **Saúde Mental em Quebec**. c. 3, n. 1, pág. 97-100, 1978. Disponível em:<https://www.erudit.org/en/journals/smq/2014-v39-n2-smq1216/030034ar/>. Acesso em: 3 jul. 2022.

HONORATO, T. A Reforma Sampaio Dória: professores, poder e figurações. **Educação &Realidade**. v.42, p.1279-1302. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bkqPgRH4ZQFRXH5CyCpszPN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 jul. 2022.

JAQUET, C. **A unidade do corpo e da mente: afetos, ações e paixões em Espinosa**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

JAPIASSU, R. **Metodologia do ensino de teatro**. 7 ed. Campinas: Papirus Editora, 2003.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.**Cadernos de Pesquisa.v35. n.124. p 255-256. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000100012>. Acesso em: 3 jul. 2022.

JERUSALINSKY, A. **Dossiê autismo**. São Paulo: Instituto Langage, 2015.

JERUSALINSKY, A. **Psicanálise do autismo**.2 ed. São Paulo: Instituto Langage. 2012.

KNIJNIK, J. Teatro infantil, gênero e Direitos Humanos: um olhar crítico sobre as peças Felizardo e O menino Teresa. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, p. 777-800, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/XWNcBm7m4z9FzqfKrqhW99H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 de julh de 2022.Acesso em: 3 jul. 2022.

KONDER, L. Benjamin e o marxismo.3 ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1999.

KOUDELA, I. D. **Jogos teatrais**. 4 ed. São Paulo: Editora Perspectiva. 2002.

KULESZA, W. A. Genealogia da escola nova no Brasil. In: **II CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**. Natal. Anais.RN: Natal, 2002.

KUPFER, M.C, & FLECK, L.B. Conversando sobre as análises das crianças Bonneuil. (Entrevistas com Alan Vanier). **Estilos da Clínica**.Ano III, n°.04, p.41-46, 1° sem./1997.Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281998000100004&lng=pt&nrm=iso>.Acesso em: 3 jul. 2022.

LAJONQUIÈRE, L. A psicanálise, a educação e a escola de Bonneuil. A (à) lembrança de Maud Mannoni. **Estilos da Clínica**, v. 3, n. 4, p. 65-79, 1998. Disponível em:<https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60750/63799>. Acesso em: 3 jul. 2022.

LAZNIK, M. C.; TOUATI, B.; BURSZTEJN, C.. **Distinção clínica e teórica entre autismo e psicose na infância.** São Paulo: Instituto Langage, p.111-170, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60750/63799>. Acesso em: 3 jul. 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LEÃO, G. B. D. O., & SOFIATO, C. G.A educação de cegos no Brasil do século XIX: revisitandoahistória. **Revista Brasileira de Educação Especial**, n. 25, 283-300. 2019. Disponível em: <https://old.scielo.br/pdf/rbee/v25n2/1413-6538-rbee-25-02-0283.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2022.

LEHER, R. **Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública.** São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

LIMA, T. D.; SOARES, S. J. P. Uma arte dos sentidos: a experiência do teatro com pessoas cegas. **O Mosaico**. n.13, p.52-64 2016. Disponível em:<https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/article/view/1690/1033>. Acesso em: 3 jul. 2022.

MAIOR, I. M. M. L. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**. v.10 n.2, p.28-36. Brasília.jan. /jun. 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>. Acesso em: 3 jul. 2022.

MARIOTTO, R. Diagnóstico e tratamento de crianças em tempos de psicomedicalização. In: KAMERS, M.; MARIOTTO, R.M.M.; VOLTOLINI, R. **Por uma (nova) psicopatologia da infância e da adolescência.** São Paulo: Escuta. 2015.p. 289-312.

MASSI, G.; SANTANA, A. P. O. A desconstrução do conceito de dislexia: conflito entre verdades. **Paidéia (Ribeirão Preto)**. v. 21, p. 403-411, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/jMPbvDzPbLRNGHt3NF8WZVD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 jul. 2022.

MANZOLI, L. P. Programa de apoio às classes especiais de deficientes auditivos: propostas de atuação interdisciplinar. In: **Congresso de Extensão Universitária**. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2001.p.53-54. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/9873/6538>. Acesso em: 3 jul. 2022.

MAZZOTTA, M. Educação Especial no Brasil. História e Políticas Públicas.São Paulo-SP: Cortez. 2005.

MELO NETO, J. F. **Extensão universitária: bases ontológicas**. Extensão universitária: diálogos populares, p. 13-22. 2002. Disponível em: <http://www2.uesb.br/pedh/wp-content/uploads/2014/02/Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-di%C3%A1logos-populares-Jos%C3%A9-Francisco-de-Melo-Neto.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2022.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. **O lado escuro da dislexia e do TDAH.** A exclusão dos incluídos: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: EDUEM, p.103-153, 2011.Disponível em: <https://amablymonari.com.br/wp-content/uploads/2018/04/O_LADO_ESCURO_DA_DISLEXIA_E_DO_TDAH.pdf>.Acesso em: 3 jul. 2022.

NANCY, Jean-Luc. 58 indícios sobre o corpo. **Revista da Universidade Federal de Minas Gerais**, v. 19, n. 1 e 2, p. 42-57, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistadaufmg/article/view/2710/1576>. Acesso em: 3 jul. 2022.

NASCIMENTO, A. K. A. Audiodescrição e mediação teatral: o processo de acessibilidade do espetáculo de Janelas e Luas. 2017. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/24260>. Acesso em: 3 jul. 2022.

NEVES, L. R.; RAHME, M. M. F.; FERREIRA, C. M. R. J. **Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva.** Educ. Real, Porto Alegre. v.44. n.1 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/J8j5ZYK99htRZyQnW7Cqbrs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 jul. 2022.

NIARADI, M. F. S. L. **A prática do teatro e deficiência visual: instrumento de manifestação subjetiva e desenvolvimento** 2018. 123f. Dissertação. Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação na área de concentração Interdisciplinaridade e Reabilitação. Universidade Federal de Campinas- São Paulo-SP. 2018Disponível em:<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Niaradi_MairaFonsecaDosSantosLopes_M%20(1).pdf.>Acesso em: 3 jul. 2022.

NÍVEIS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA. Instituto da Paraíba, Ministério da educação. 2020. Disponível em:<https://www.ifpb.edu.br/assuntos/fique-por-dentro/niveis-do-transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 15 jun. 2022.

NÓBREGA, A. **Caminhos para inclusão: uma reflexão sobre áudio-descrição no teatro infanto-juvenil**. 2012. 243 f. Dissertação de Mestrado. Educação. Universidade Federal de Pernambuco.Recife-PE.2012. Disponível em:<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/12831/1/AndrezaNobrega.pdf>.Acesso em: 3 jul. 2022.

OLIVEIRA, M. E.; STOLTZ, T. **Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky**. Educar em revista, n. 36, p. 77-93, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hLkXfdZ65VDTfztn8ng75Bd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 jul. 2022.

OLIVEIRA, T.; ALVES, I. G. Legião Brasileira de Assistência e políticas sociais: primeiro-damismo, gênero e assistência social. **Boletim Historiar**, v. 7, n. 02, 2020.Disponível em:<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/14379-Texto%20do%20artigo-41293-1-10-20200914%20(1).pdf>. Acesso em: 3 jul. 2022.

PAES, T. J. T. **Jogos teatrais: fruição e recepção teatral em jovens autistas**. 2018. 47 f. Monografia (Graduação em Artes Cênicas) - Instituto de Filosofia, Arte e Cultura, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2018. Disponível em: <https://www.monografias.ufop.br/handle/35400000/4054>. Acesso em: 3 jul. 2022.

PIMENTA, P. R. **Autismo**: déficit cognitivo ou posição do sujeito? 2003.149 f.Mestrado da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003. Disponível em:<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-96TKC6/1/disserta__opaulapimenta2003.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2022.

PIMENTA, P. R. **O objeto autístico e sua função no tratamento psicanalítico do autismo.** 2012. 207 f. Doutorado da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9V5PRZ/1/tesepaulapimentacompleta_20.03.15.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2022.

PIMENTA, P. R. Clínica e escolarização dos alunos com transtorno do espectro autista (TEA). **Educação & Realidade**, v. 44, n.1. p1-22.2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/QYmr6MvJbr3WygLfGLBrm5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 jul. 2022.

PINHEIRO, L. A. et al. **Bob Wilson= por trás do olhar de um surdo e da voz-pensamento de um autista**= Bob Wilson: behind a deaf'ssightandanautistic's voice-thought. 2017. 220f. Dissertação de Mestrado. Artes da cena. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2017.

PINTO, E. M. **A difícil inclusão do Corpo Inumano**. Anais ABRACE, v. 12, n. 1, p.1-5 2011. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/viewFile/3077/3242>. Acesso em: 3 jul. 2022.

PLAISANCE, E. Ética e inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 13-43, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZBTjvN3G4DMmnDXwYGt7JLz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 jul. 2022.

PLAISANCE, E. **Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas.** Educação, v. 38, n. 2, p. 231-238, 2015.Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/20049-Texto%20do%20artigo-90460-1-10-20151110%20(3).pdf>. Acesso em: 3 jul. 2022.

PLETSCH, M. D. Uma análise sobre o atendimento educacional especializado: políticas, práticas e formação de professores. **Inter Meio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 18, n. 36, p. 150-161 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2379-Texto%20do%20artigo-7004-1-10-20161101%20(6).pdf>. Acesso em: 3 jul. 2022.

PUPO, M. L. S. B. **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico: uma aventura teatral**. 1 ed. São Paulo: Perspectiva,2010.

RABÊLLO, R. S. **Teatro-educação:** uma experiência com jovens cegos. EDUFBA.Salvador. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/2803/1/_Teatro.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2022.

RAGAZZON, P. A. **Para além de nossas diferenças:** teatro, poéticas e deficiência intelectual. 2018.88f. Dissertação de Mestrado. Artes Cênicas.Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/183284/001078643.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 3 jul. 2022.

RAHME, M. M. F. **Laço social e educação: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar**.1ed. Editora Fino Trato. Belo Horizonte. 2014.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**.ed 12.Editora Cortez. São Paulo, 1992.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo" estado da arte" em educação.** Revista diálogo educacional, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>. Acesso em: 3 jul. 2022.

RODRIGUES, Sonia Maria. **A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte**. 2013.267f. Tese de Doutorado. Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9EFEUX>. Acesso em: 3 jul. 2022.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise.**Editora Zahar. Rio de Janeiro 1998.

RUDOLF, Let al. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**. Cosac Naify, 1981.

SANTOS, V. B. **Brincadeira e conhecimento**: do faz-de-conta à representação teatral. Porto Alegre: Mediação, 2004.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**. Cosac Naify, 1981.

SALGADO, E. C. V. et al**. Desenvolvimento humano, arte-educação: as contribuições do teatro no desenvolvimento e inclusão social de pessoas com deficiência.** 2013.132f. Dissertação de Mestrado. Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais. Universidade Federal de Taubaté. São Paulo. 2013. Disponível

em:<http://repositorio.unitau.br/jspui/bitstream/20.500.11874/894/1/Eliana%20de%20Cassia%20V%20de%20C%20Salgado_seg.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2022.

SAVIANI, D. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, v. 7, p.1-7 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/277246740_INSTITUICOES_ESCOLARES_CONCEITO_HISTORIA_HISTORIOGRAFIA_E_PRATICAS/citation/download>. Acesso em: 3 jul. 2022.

SCAGLIOLA, R. & LAJONQUIÈRE, L**. Conversando Sobre Bonneuil** (Entrevistas com Maud Mannoni, Marie-José Richer-Lérès e Lito Benvenutti). *Estilos da Clínica*, ano III, n.º 04, p.20-40, 1° sem./1998. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60745/63794>. Acesso em: 3 jul. 2022.

SEI, C. C.; SOUSA, E. L. A. Relato de uma experiência em Bonneuil: o olhar que dá lugar. **Estilos da Clínica**, v. 24, n. 1, p. 147-156, 2019. Disponível em:<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/146712-Texto%20do%20artigo-360053-1-10-20190727%20(1).pdf>. Acesso em: 3 jul. 2022.

SCHMIDT, B; PALAZZI, A; PICCININI, C. A. Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social.** v. 8, n. 4, p. 960-966, 2020. Disponível em:<https://www.redalyc.org/journal/4979/497966365017/497966365017.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2022.

SCHWARTZ, L. **Através do prisma: a audiodescrição como provocação à percepção do espectador com deficiência visual**. 2019. 267f. Dissertação de Mestrado. Artes Cênicas. 2019. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/202048/001107222.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 3 jul. 2022.

SILVA, C. A. F. **Cidade Cega: uma encenação somático-performativa com atores/performers com deficiência visual na cidade.** 2018.247 f. Tese de Doutorado. Artes Cênicas. Universidade Federal da Bahia.Salvador-Bahia.2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/31846#:~:text=Universidade%20Federal%20da%20Bahia%3A%20Cidade,com%20defici%C3%AAncia%20visual%20na%20cidade&text=Abstract%3A,mais%20variado%20de%20nossos%20sentidos.>. Acesso em 3 jul. 2022.

SOUSA, V. H. C. **A relação do teatro cego com a pessoa com deficiência visual**. Anais ABRACE, v. 20, n. 1, p.1-13 2019.Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/4459-12949-1-PB%20(1).pdf>. Acesso em: 3 jul. 2022.

SOUZA, A. F. Dublagem Cômica: A experiência dos festivais de dublagem cômica dentro do programa de extensão artes circenses em movimento da UESB. **Anais ABRACE**, v. 17, n. 1 p.1-18, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1678-5098-1-PB%20(1).pdf>. Acesso em: 3 jul. 2022.

SOUZA, S. J.; ALBUQUERQUE, E. D. P. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 7, p.109-122, 012.Disponível em:<https://www.scielo.br/j/bak/a/rxyrcnwMdPtWsbXTtLRLb4C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 jul. 2022.

SPOLIN, V. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor.**1ed. São Paulo: Editora Perspectiva. 2007.

VASCONCELLOS, E. L. M. O teatro do oprimido e sua contribuição na formação da criança com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade. 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado em LINGUAGENS DA CENA E PEDAGOGIAS DA CENA) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/12453 >. Acesso em 3 jul. 2022.

VENDRAMIN, C. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. **Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos**, p1-10. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/4389-12010-1-SM%20(2).pdf>. Acesso em 3 jun. 2022.

VIANA, A. F. **Dança e autismo, espaços de encontro**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2015. Disponível em: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01300873/document>. Acesso em 3 jul. 2022.

VIANA, A. F, RAHME, M. M.F. **Arte e diferença na escola**. Edição das autoras. Belo Horizonte. 2021

Curso Teatro & Inclusão: Diálogos sobre modos de fazer. Canal "Teatro em Quarentena." Disponível em: <https://m.youtube.com/channel/UCLdKS4j6gNnFq7838a3Slpn>.Acesso em: 4 mar. 2021.

Artes Cênicas e Acessibilidade Cultural- Encontros e Desaprendizagens. Promoção: Universidade Federal do Acre / Pró-Reitoria de Extensão / Núcleo de Apoio a Inclusão Apoio: Universidade Federal do Rio Grande do Norte / Universidade Federal de Santa Maria/ Instituto Federal Fluminense/ RJ. Disponível em: <http://portalabrace.org/4/ index.php/informes/29-outros–eventos/492–acessibilidade–cultural–encontros–e–Desaprendizagens>. Acesso em: 4 mar. 2021.

Pró-Reitoria de Extensão e Cultura-PROEX da Universidade Federal de Ouro Preto-UFOP.**Estatuto Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP**. Art.54. Disponível em: <https://proex.ufop.br/sites/default /files/combinepdf_13.pdf>. Acesso em:15 ago. 2021.

Pró-reitoria de Extensão e Cultura-PROEX da Universidade Federal de Ouro Preto-UFOP. Universidade Federal de Ouro Preto-UFOP.**Conselho de Ensino, Resolução nº 7.609, 20 de novembro de 2018, que dispõe sobre a Pesquisa e Extensão da UFOP, no uso de suas contribuições legais.** Disponível em: <https://proex.ufop.br/sites/default /files/combinepdf_13.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

APÊNDICE 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO-UFOP
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS-ICHS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCACÇÃO-PPGE

ALUNA: THALITA JULMA TIBURCIO PAES
COORDENADORA: PROF(A) DRA. CARLA MERCÊS JATOBÁ DA ROCHA FERREIRA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - TCLE

Prezado(a) Professor(a),

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada "Professores de Universidades Públicas e suas experiências extensivas com pessoas diagnosticadas como autistas e pessoas em situação de deficiência" que será realizada pela discente Thalita Julma Tiburcio Paes, sob a orientação do Prof. Dr. Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira e apresentada à Banca de Defesa para obtenção do título de mestrado, pela Universidade Federal de Ouro Preto.

O objetivo geral da pesquisa, analisar e discutir práticas extensivas de teatro desenvolvidas por professores de universidades públicas com pessoas diagnosticadas como autistas e pessoas em situação de deficiência destacando seus efeitos educativos, e os específicos são: investigar as principais motivações elencadas pelos professores de universidades públicas para realizar jogos teatrais com pessoas diagnosticadas como autistas e pessoas em situação de deficiência; discorrer sobre a percepção dos professores de universidades públicas sobre os efeitos educativos dos jogos teatrais com este público específico, e o reconhecimento destes efeitos por parte de outros atores sociais envolvidos no processo; discorrer sobre as dificuldades relatadas pelos professores de universidades públicas para a realização das atividades extensivas com jogos teatrais com pessoas diagnosticadas como autistas e pessoas em situação de deficiência.

A proposta de trabalho visa, por meio de processos investigativos, os procedimentos a serem utilizados nesta pesquisa serão divididos, basicamente em três fases, a primeira fase será caracterizada pela busca leituras de análises bibliográficas, pesquisas em livros, artigos científicos, dissertações e teses, que abordem os conceitos, noções temáticas e interesses relacionados com os assuntos a serem abordados nesse trabalho, e também vídeos, *blogs*,

fóruns, páginas no *Instagram*, com o interesse de conhecer as práticas extensivas com jogos teatrais direcionados para sujeitos diagnosticados como autistas e pessoas em situação de deficiência por parte dos docentes de universidades públicas. Já na segunda fase será desenvolvida a pesquisa, em que será realizada o recolhimento de materiais por meio de entrevista semiestruturada, coleta de entrevista virtual pela Plataforma *Google Meet* e criação de *Podcast*. Por fim na terceira etapa será efetuada análise de todo este material reunido, a fim de discutir ou refutar as hipóteses levantadas e a escrita da pesquisa.

O campo de estudos para essa pesquisa será com os professores de universidades públicas na área de teatro que possuem trabalhos com sujeitos diagnosticados como autistas e pessoas em situação de deficiência. A pesquisa envolve seis primeira etapa será efetuado um levantamento bibliográfico sobre pessoas diagnosticadas como autistas e as pessoas em situação de deficiência, sua relação com a Educação e Teatro. Já na segunda etapa consiste no contato com os professores- sujeitos da pesquisa visando a apresentação do objeto como também o estabelecimento do contato uma vez que é importante obter e manter a confiança do entrevistado, assegurando-lhe o caráter confidencial de suas informações (LAKATOS E MARCONI, 2003). A terceira etapa tratará do agendamento das entrevistas com os professores e, possivelmente, agendar a criação de *Podcast.* A quarta etapa destina-se a realização das entrevistas – via plataforma *Google Meet* – A utilização de entrevistas do tipo semiestruturada, como instrumento de coleta de dados justifica-se por ser um recurso metodológico que visa obter respostas válidas e informações mais pertinentes. Na quinta etapa ocorrerá a produção de *Podcasts*. Por fim, na sexta etapa será realizada a análise dos resultados.

A pesquisa a campo será qualitativa, na modalidade de entrevista virtual e semiestruturada via Plataforma *Google Meet* e gravação de *Podcasts.* A coleta de dados será realizada através de entrevistas que serão gravadas, transcritas e transformadas em textos para análise e interpretação dos dados.

Os entrevistados não terão nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa. Todos os dados desta pesquisa serão armazenados em arquivo pessoal da pesquisadora, responsável pela pesquisa e serão incinerados após cinco anos.

Por se tratar de observações e narrativas, o risco inclui a revelação da identidade do voluntário da pesquisa, contudo, todos os cuidados serão tomados buscando garantir o anonimato dos participantes. Somente os responsáveis pelo projeto terão acesso às informações que serão utilizadas apenas para os fins desta pesquisa.

Os participantes estarão livres para se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Os resultados finais serão apresentados em forma de uma **Dissertação e/ou artigos científicos.**

Durante a realização da entrevista, o participante poderá se sentir desconfortável em responder alguma pergunta, porém, poderá se recusar a responder qualquer pergunta e estará livre para interromper a entrevista sem qualquer prejuízo.

O presente projeto vai utilizar como modalidade virtual para a coleta de dados. O procedimento para a obtenção TCLE-Termo de Consentimento Livre e Esclarecido vai dependerá da escolha dos sujeitos participantes a saber: se enviaram o TCLE assinado via correio eletrônico, ou se o consentimento poderá ser enviado via mensagens de voz, em vídeo ou áudio.

Destacarei para os participantes da pesquisa os riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais em função das limitações dos pesquisadores para assegurar total confidencialidade e garantia da não violação de dados-ameaças a qual estão sujeitos as pesquisas em formatos virtuais.

O convite para a participação dos professores na pesquisa será enviado individualmente, ou seja, a mensagem será emitida apenas a um destinatário.

Assinalarei aos participantes da pesquisa o direito de responder a qualquer questão, sem ser necessário explicação ou justificativa para tal recursos, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento.

Para os demais procedimentos metodológicos envolvidos na realização da pesquisa atentarei para as ORIENTAÇÕES PARA PROCEDIMENTOS EM PESQUISAS COM QUALQUER ETAPA EM AMBIENTE VIRTUAL, exigidas pelo Ministério da Saúde Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Brasília, 24 de fevereiro de 2021.

A entrevista de modo virtual será realizada em horário combinado entre o entrevistado e o entrevistador, para que não haja prejuízo na sua atuação. O entrevistado tem liberdade para esclarecer qualquer dúvida que possa surgir em qualquer fase da pesquisa, através dos seguintes contatos:

Atenciosamente,

Nome completo orientador: Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira
Curso: PPGE-Programa de Pós-Graduação no Departamento de Educação
Universidade: UFOP-Universidade Federal de Ouro Preto/MG
Telefone:
e-mail:

Nome completo discente: Thalita Julma Tiburcio Paes
Curso: PPGE-Programa de Pós-Graduação no Departamento de Educação
Universidade: UFOP-Universidade Federal de Ouro Preto/MG
Telefone: (31) 98559-7794
e-mail: thalitapaes8@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto- UFOP - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPP Campus Universitário Morro do Cruzeiro - Ouro Preto-MG
e-mail: cep.propp@ufop.edu.br
(31) 3559-1368

Finalmente, tendo compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a sua participação voluntária no mencionado estudo e estando conscientes dos direitos, responsabilidades, ricos e benefícios que esta participação implica, o entrevistado concorda e autoriza sua participação, com consentimento sem que para isso tenha sido forçado ou obrigado.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, Professor do _____, disponho-me a contribuir no que for preciso com a pesquisa intitulada: “Professores de Universidades Públicas e suas experiências extensivas com pessoas diagnosticadas como autistas e pessoas em situação de deficiência”, sob a responsabilidade da discente Thalita Julma Tiburcio Paes, aluna regularmente matriculada no Curso de Educação do PPGE-Programa de Pós-Graduação no Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto/MG-UFOP e da orientadora Dr. Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira.

Estou ciente da proposta de pesquisa que será aplicada e de acordo que a mesma não trará prejuízo para minhas atividades profissionais. Estou ciente da liberdade para recusar a participar ou retirar meu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo. As informações obtidas serão utilizadas somente para fins de pesquisa e somente a discente e seu orientador terão acesso às informações.

Ouro Preto, 06 de março de 2021.

Assinatura - Nome Completo Professor

E-mail:

Telefone:

APÊNDICE 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1) Gostaria de saber um pouco sobre o Professor: qual é a sua formação? Desde quando despertou a vontade e o desejo de pesquisar e trabalhar práticas teatrais com pessoas diagnosticadas como autistas ou pessoas em situação de deficiência?
2) Participou de algum projeto de extensão que tinha pessoas autistas ou pessoas em situação de deficiência? Como foram as experiências extensivas com as pessoas em situação de deficiência e pessoas diagnosticadas como autistas?
3) Quais foram as práticas adotadas para inserir as pessoas em situação de deficiência e pessoas diagnosticadas como autistas na instituição que licenciou as aulas de teatro? Se nas atividades também tinham pessoas sem deficiência?
4) Observou algum efeito educativo nas aulas de teatro? (Comentar quais foram):
5) Houve alguma dificuldade em inserir as práticas planejadas com as pessoas em situação de deficiência e pessoas diagnosticadas como autistas? (Comentar a experiência):
6) Observou algum incômodo dos alunos em participarem das atividades em conjunto com as pessoas em situação de deficiência e pessoas diagnosticadas como autistas?
7) Houve comentários dos familiares ou da gestão da escola onde trabalhou sobre possíveis mudanças no desempenho e efeitos educativos desses sujeitos? Se houve como você chegou nesses familiares? Ou pessoas da gestão?
8) Acha importante a necessidade de inserir outras áreas para contribuir no acompanhamento das pessoas em situação de deficiência e pessoas diagnosticadas como autistas? Comente:
9) Expresse suas experiências com o trabalho que teve com esses sujeitos e apresente propostas para outros estudos correlacionados.
10) Qual a metodologia usada nas práticas teatrais? Fundamentação teórica e os autores
11) Durante as suas práticas teatrais enquanto aluno o professor percebeu que suas aulas tiveram algum feito significativo ou educativo nas pessoas com deficiência ou autistas?

12) Aborde sobre o seu projeto extensão, como é o projeto? Quais objetivos, metodologias? Quando iniciou? Qual é o tempo duração? Onde é realizado? Quantos bolsistas?
13) O público que participa das atividades do projeto de extensão, são todos em situação de deficiência ou autistas? Se ele percebeu alguma dificuldade dos participantes considerados normais de incluir esses sujeitos? Houve alguma intervenção?
14) Quais relatos positivos e negativos dos bolsistas participantes dos projetos de extensão nas atividades teatrais com pessoas em situação de deficiência e pessoas diagnosticadas como autistas? E quais estratégias foram criadas para reverter esse quadro? Houve alguma orientação do Professor para os discentes no programa de extensão?
15) Quais os principais efeitos educativos nas práticas teatrais realizada pelos alunos?
16) Durante a realização do projeto de extensão o Professor teve algum contato com as professoras e a gestão da instituição?
17) Como coordenador do projeto de extensão quais as impressões que o Professor guarda sobre essa temática?
18) A partir dessas experiências como coordenador do projeto de extensão vivenciadas e finalizadas, se fosse elaborar outro projeto? Como seria?
19) Seria possível enviar relatório sobre o projeto de extensão?

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Professores de Universidades Públicas e suas experiências extensivas com pessoas diagnosticadas como autistas e pessoas em situação de deficiência.

Pesquisador: THALITA JULMA TIBURCIO PAES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 44271421.3.0000.5150

Instituição Proponente: Universidade Federal de Ouro Preto

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.699.082

Apresentação do Projeto:

O Projeto de Pesquisa visa estudar as práticas extensivas de teatro com professores de universidades públicas, bem como suas experiências práticas com pessoas diagnosticadas com autismo e com algum tipo de deficiência. Para tanto, a pesquisadora partirá de relatos dos próprios professores, agentes sociais principais da pesquisa. Serão utilizados os seguintes recursos na pesquisa: entrevistas virtuais, vídeos, Podcasts, Instagram entre outros como material de campo e de apoio.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar e discutir práticas extensivas na aplicação de jogos teatrais por professores de universidades públicas com pessoas com autismo e com deficiência; identificar os efeitos educativos das atividades extensivas realizadas; refletir sobre as motivações e percepções dos profissionais sobre os procedimentos adorados e os efeitos educativos em pessoas com autismo e com deficiência; confirmar o reconhecimento desses efeitos por outros agentes sociais implicados no processo; refletir sobre as dificuldades relatadas e constatadas na coleta de dados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios da pesquisa estão claros e bem delimitados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa importante dentro do campo "Disability Studies", envolvendo também o

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação ¿ PROPPI, Centro de Convergência, Campus Universitário
Bairro: Morro do Cruzeiro **CEP:** 35.400-000
UF: MG **Município:** OURO PRETO
Telefone: (31)3559-1368 **E-mail:** cep.propp@ufop.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

campo educativo e as experiências vividas na prática do ensino-aprendizagem com pessoas com autismo e com deficiência.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE está em conformidade com o que dita as Resoluções 466 e 510 / CONEP. Os demais documentos apresentados estão em acordo com a lista exigida para submissão na Plataforma Brasil, a saber: Informações Básicas do Projeto; Folha de Rosto; Anuência da Instituição de Origem; Cronograma; Declaração de Gastos; Orçamento da Pesquisa e o Roteiro da Entrevista Semiestruturada.

Recomendações:

Recomenda-se que a pesquisadora responsável pelo projeto adote sempre a forma "pessoas com autismo" ou "pessoas com deficiência", evitando, por exemplo "em situação de deficiência". A deficiência não é uma situação, mais uma das características da pessoa que a possui. É consenso hoje, entre as pessoas com deficiência, organizações e meio acadêmico, a preferência ao uso da preposição "com".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram identificadas pendências de natureza ética.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFOP, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e/ou Res. CNS 510/16, manifesta-se pela APROVAÇÃO deste protocolo de pesquisa. Ressalta-se ao pesquisador responsável pelo projeto o compromisso de envio ao CEP/UFOP, semestralmente, o envio do parcial de sua pesquisa e o envio do relatório final, encaminhado por meio da Plataforma Brasil, informando, em qualquer tempo, o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1713656.pdf	08/03/2021 22:11:19		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoThalitaassinada.pdf	08/03/2021 22:05:52	THALITA JULMA TIBURCIO PAES	Aceito
Outros	AnuenciainstituicaodeorigemThalitaassinada1.pdf	08/03/2021 22:03:33	THALITA JULMA TIBURCIO PAES	Aceito

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação ¿ PROPPI, Centro de Convergência, Campus Universitário
Bairro: Morro do Cruzeiro **CEP:** 35.400-000
UF: MG **Município:** OURO PRETO
Telefone: (31)3559-1368 **E-mail:** cep.propp@ufop.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

Continuação do Parecer: 4.699.082

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TemodeConsentimentoLivreEsclarecido 1.pdf	08/03/2021 21:59:55	THALITA JULMA TIBURCIO PAES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoMestradoThalitaPaes1.pdf	08/03/2021 21:58:16	THALITA JULMA TIBURCIO PAES	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	06/03/2021 17:26:44	THALITA JULMA TIBURCIO PAES	Aceito
Outros	RoteiroEntrevista.pdf	06/03/2021 17:25:04	THALITA JULMA TIBURCIO PAES	Aceito
Outros	DeclaracaoGastos.pdf	06/03/2021 17:22:49	THALITA JULMA TIBURCIO PAES	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	06/03/2021 17:21:48	THALITA JULMA TIBURCIO PAES	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

OURO PRETO, 07 de Maio de 2021

Assinado por:
EVANDRO MARQUES DE MENEZES MACHADO
(Coordenador(a))

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação ¿ PROPPI, Centro de Convergência, Campus Universitário
Bairro: Morro do Cruzeiro **CEP:** 35.400-000
UF: MG **Município:** OURO PRETO
Telefone: (31)3559-1368 **E-mail:** cep.propp@ufop.edu.br