



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
LABORATÓRIO DE PESQUISA, DESENVOLVIMENTO E INOVAÇÃO EM
MÍDIAS INTERATIVAS -MEDIA LAB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES, CULTURAS E TECNOLOGIAS-
PPG-ACT**

RENATA VALÉRIO PÓVOA CURADO

Persistências e insistências: reflexões sobre a diversidade corporal nas Artes da Cena

Goiânia-Go

2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR EM PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO MEDIA LAB./UFG

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor (a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Renata Valerio Povia Curado

3. Título do trabalho

Persistências e insistências: reflexões sobre a diversidade corporal nas Artes da Cena

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) Consulta ao (à) autor (a) e ao (à) orientador (a);

b) Novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;

- Submissão de artigo em revista científica; - Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Renata Valerio Pova Curado, Usuário Externo**, em 29/01/2026, às 10:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



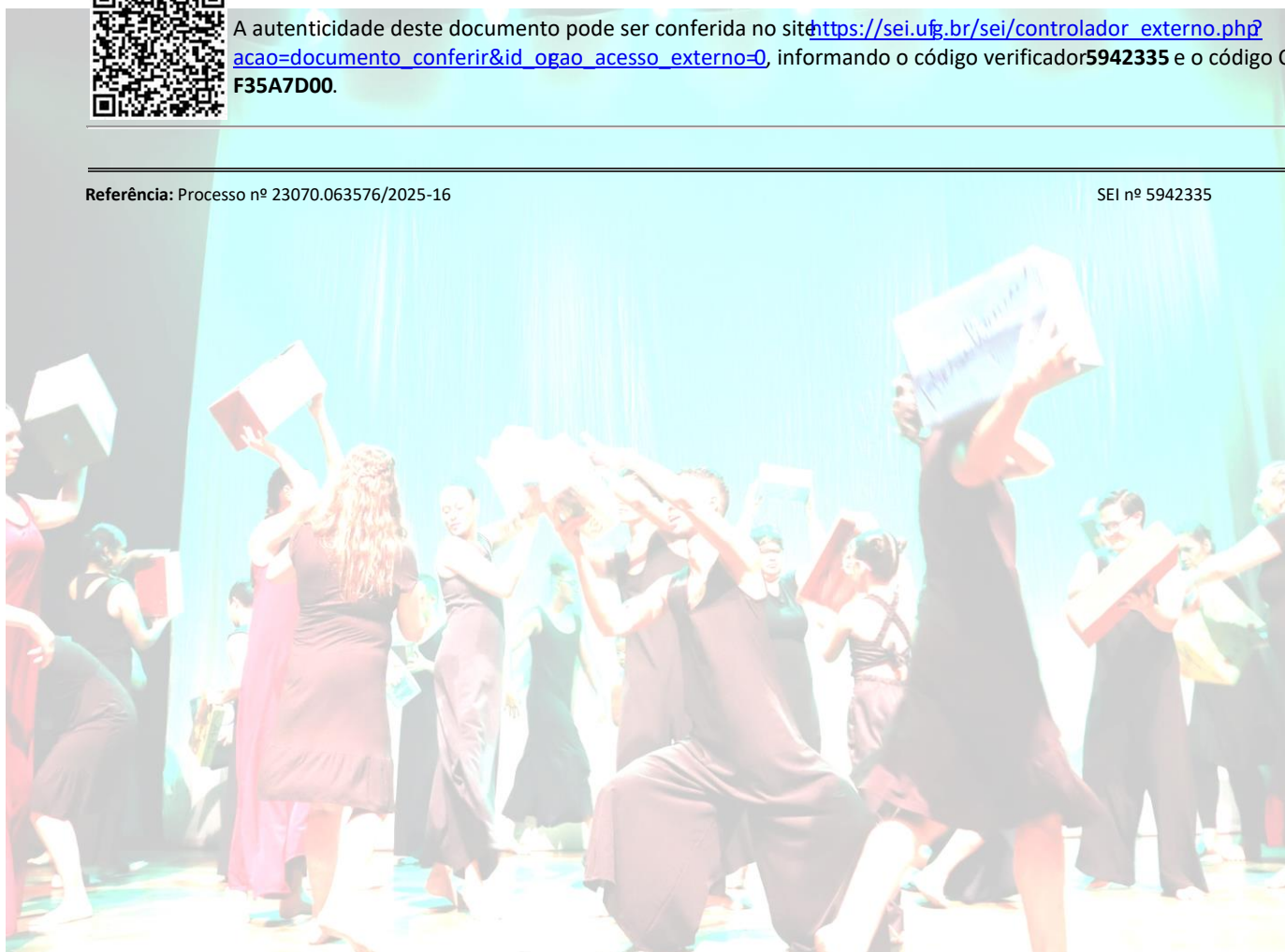
Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Helena Santana Dalla Dea, Professor do Magistério Superior**, em 29/01/2026, às 10:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_ogao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5942335** e o código CRC **F35A7D00**.

Referência: Processo nº 23070.063576/2025-16

SEI nº 5942335



RENATA VALÉRIO PÓVOA CURADO

Persistências e insistências: reflexões sobre a diversidade corporal nas Artes da Cena

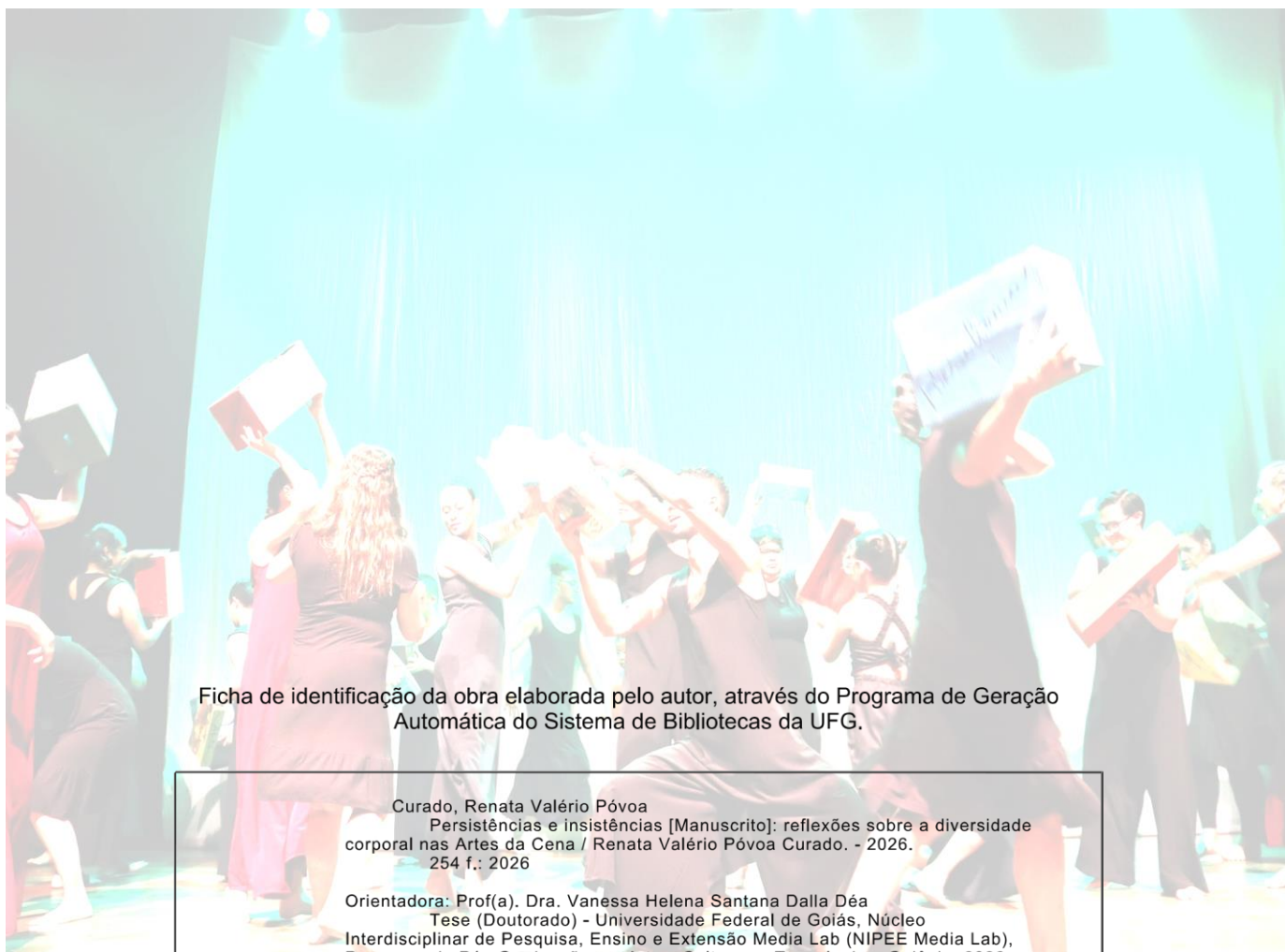
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes, Culturas e Tecnologias, vinculado ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa, Ensino e Extensão Media Lab da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do título de Doutora em Artes, Culturas e Tecnologias.

Área de concentração: Artes, Culturas e Tecnologias.

Linha de Pesquisa: Performances culturais.

Orientadora: Professora Doutora Vanessa Helena Santana Dalla Déa.

Goiânia



Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Curado, Renata Valério Póvoa
Persistências e insistências [Manuscrito]: reflexões sobre a diversidade corporal nas Artes da Cena / Renata Valério Póvoa Curado. - 2026.
254 f.: 2026

Orientadora: Prof(a). Dra. Vanessa Helena Santana Dalla Déa
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa, Ensino e Extensão Media Lab (NIPEE Media Lab), Programa de Pós-Graduação em Artes, Culturas e Tecnologias, Goiânia, 2026.
Apêndice.
Bibliografia.
Inclui: lista de figuras.

1. Teatro. 2. Dança. 3. Educação.. 4. Pessoa com Deficiência. 5. Acessibilidade Poética.

I. Dalla Déa, Vanessa Helena Santana , orient. II. Título.

CDU 7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR EM PESQUISA, ENSINO E
EXTENSÃO MEDIA LAB./UFG ATA DE DEFESA DE TESE

Ata nº 12 da sessão de Defesa de Tese de Renata Valerio Povia Curado, que confere o título de Doutora em Artes, Culturas e Tecnologias, na área de concentração em Artes, Culturas e Tecnologias.

Aos doze dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e cinco, a partir das quatorze horas, de formahíbrida, no miniauditório do Media Lab/UFG, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada "Experiências educativas, culturais e artísticas para, com e de pessoas com deficiência: reflexões sobre a diversidade corporal nas Artes da Cena e a montagem de um espetáculo de Teatro Dança acessível poeticamente". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Vanessa Helena Santana Dalla Déa, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora, professor Doutor Vanderlei Balbino da Costa, membro titular externo; professora Doutora Ana Carolina Bezerra Teixeira, membro titular externo; professora Doutora Joana Abreu Pereira de Oliveira, membro titular externo e professora Doutora Marlini Dorneles de Lima, membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca fizeram algumas sugestões de alteração do título do trabalho que será discutida. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão reservada, a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata **aprovada** pelos integrantes da banca. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Vanessa Helena Santana Dalla Déa, Presidenta da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Persistências e insistências: reflexões sobre a diversidade corporal nas Artes da Cena



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Helena Santana Dalla Dea, Professor do Magistério Superior**, em 20/01/2026, às 13:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanderlei Balbino da Costa, Usuário Externo**, em 22/01/2026, às 16:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Joana Abreu Pereira De Oliveira**, Professora do **Magistério Superior**, em 26/01/2026, às 12:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

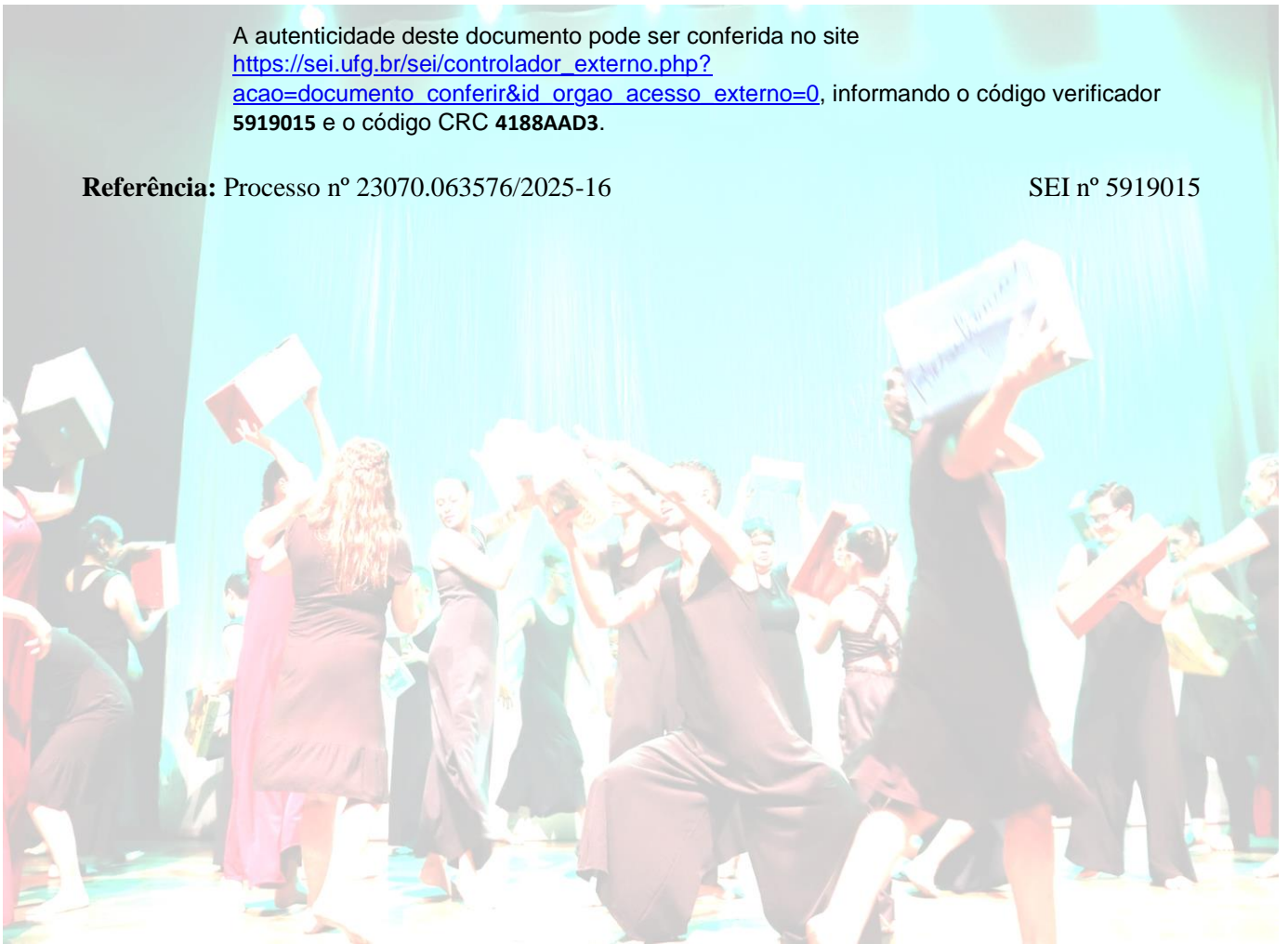
Documento assinado eletronicamente por **Marlini Dorneles De Lima**, Professora do **Magistério Superior**, em 26/01/2026, às 14:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **Ana Carolina Bezerra Teixeira**, **Usuário Externo**, em 30/01/2026, às 23:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5919015** e o código CRC **4188AAD3**.

Referência: Processo nº 23070.063576/2025-16

SEI nº 5919015



AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os mistérios, espiritualidades e desígnios da vida e do universo que me trouxeram até aqui. Muitas vezes, tanto na vida pessoal quanto acadêmica (vidas essas que se misturam e se confundem profundamente) achei que estava dando passos em falso, caindo em abismos, insistindo onde não havia possibilidades ... e hoje vejo conexão, fluência e sentido nas escolhas feitas e nas que não tive autonomia para decidir, mas que com o tempo fazem sentido.

Valeu a pena...doeu, me partiu em pedaços, machucou, mas aqui estou eu cheia de cicatrizes que me lembram que eu sobrevivi, que eu sou forte e que não tenho problemas em ser uma pessoa partida já que é também pelas frestas que a luz entra e isso me torna inteira, plena e iluminada.

Agradeço a minha mini família sanguínea, minha mãe que sempre está ao meu lado em todos os momentos, sendo porto seguro, sustento e como professora que é, uma incentivadora e questionadora dos meus caminhos e pesquisas, Vanessa Valério Póvoa Curado, meu irmão, fonte da minha maior inspiração, Roberto Póvoa Curado, minha sobrinha Alice Faloni Póvoa Curado, que chegou ao mundo no primeiro ano de doutorado e trouxe tanto para mim em amor, aprendizados e descobertas. Vocês trazem significados para minha vida e vontade de caminhar rumo às muitas utopias que precisamos construir para um mundo melhor.

Agradeço meu pai Geraldo Curado de Sousa e meu irmão mais velho, Rafael Póvoa Curado, que fazem parte de mim e da minha existência.

Agradeço a minha família artística, que me abraçou e me apoiou durante todo o processo da tese, o Grupo de Dança Diversus, em nome de todos e todas as participantes do passado, do presente e do futuro, nesse lugar que antes mesmo da pesquisa de doutorado, eu já me sentia pertencente como artista, como ser humano, como parceira. Onde minha dança e meu teatro se encontram, gerando uma performance e performatividade que me nutre, me move e me fortalece.

Agradeço à minha orientadora Vanessa Dalla Déa, que embarcou nessa empreitada comigo desde o início, com muito afeto, sensibilidade, escuta, carinho e maternagem. Ela nos diz que somos como filhas e filhos para ela, e também sinto ela como uma mãe, com todas as belezas e intensidades dessa relação. Com colo, com chamada de atenção, com amor, com

constância e comprometimento.

Agradeço às primeiras membras da banca, que me acompanham desde a qualificação. Na verdade de muito antes, de percursos profissionais, artísticos, acadêmicos e afetivos. Obrigada Joana Abreu, que me encontrei quando professora substituta do curso de Licenciatura em Teatro na UFG, onde pudemos estabelecer ótimas parcerias com muita admiração e aprendizados. Agradeço o convívio e as parcerias sempre atentas, amorosas e sensíveis.

À Marlini Lima agradeço por remar comigo nas tempestades, nos enfrentamentos institucionais e pessoais, não deixando nosso barco afundar nem nosso esmorecimento.

Agradeço os incentivos, conversas, cuidados, fortalecimento, oportunidades, confiança...agradeço por acreditar em mim e no meu trabalho. Agradeço também pela amizade, pelas trocas, pelas sutilezas e alegrias dos momentos de luta e de vitórias dos trabalhos e da vida.

Agradeço à Rosirene Campêlo que foi parceira de aulas, coordenação pedagógica, direção de cenas, produção de espetáculo e apresentações, que como artista e professora me apoiou durante toda a pesquisa e concepção cênica do espetáculo criado. Agradeço também pela amizade, carinho e escuta sensível comigo e meu trabalho.

Agradeço a João Victor Frazão e Josiane dos Santos, artistas, amigos e parceiros, que em nenhum momento largaram minha mão durante a pesquisa, me dando forças e atuando integralmente nas minhas propostas artísticas. Obrigada por confiarem em mim e por todo afeto e cuidado que construímos.

Agradeço à minha psicóloga Luciana Vernaschi, que me acompanha há quatro anos. Ela, de muitas maneiras amorosas, científicas e profundas me apoiou terapeuticamente, humanamente e afetivamente. Sempre acreditando no meu potencial criativo e intelectual. Passando por tempestades e dias ensolarados comigo. Obrigada por tanto amor, coragem e dedicação com as relações humanas, com os processos psicológicos e com o comprometimento na construção de uma sociedade mais interessante e sensível.

Agradeço à minha psiquiatra, Dra. Larissa Marangoni. Obrigada por acreditar em mim, na minha força e pulsão de vida. Por sempre falar que sou muito inteligente, sensível e potente e que por isso consigo lidar com a vida e suas nuances. Obrigada por ver potencial em partes de mim que muitas vezes só guardavam dúvidas, receios, vazios e rasgos. Obrigada pela confiança nas minhas escolhas, no meu caráter e no meu modo de estar no mundo. Obrigada por todos os abraços, escuta sensível e acolhedora, e por toda a valentia e sabedoria que você carrega em cada olhar e em cada palavra dita.

Agradeço também a todas as pessoas, seres, energias, águas, ares, terras e fogos que

vibraram por mim, me escutaram, me deram apoio para seguir, foram assistir ao espetáculo, escutaram minhas dúvidas, questionamentos, medos e coragens.

Amigos e amigas, estudantes, colegas, conhecidos, artistas, professores, pesquisadores, a natureza, a fauna e à flora, campos energéticos, espiritualidades, e a todas as pessoas, seres, sentimentos e ideias que acreditam na Arte, na Cultura e na Educação como meios de transformação humana e desenvolvimento social, o meu muito obrigada.



DEDICATÓRIA



Dedico este trabalho com todo amor que cabe em mim, à Vanessa Valério Póvoa Curado, Roberto Póvoa Curado e à Alice Faloni Póvoa Curado.

EPÍGRAFE



“O tempo é o modo como você gasta o seu amor.”

Nick Laird

SUMÁRIO

Primeiros Vislumbres.....11

Os questionamentos: Campos férteis (e inférteis), a luta pelo cultivo, a construção de uma Arte que busca a não exclusão da diversidade de corpos e mentes.....12

Os percursos: Vivências com Arte, Inclusão e Acessibilidade: “Todos os caminhos me levam à transformação do *status quo*”26

Primeira passagem: A Psicologia Histórico-cultural como possibilidade basilar de repensar referências teórico-práticas.....33

Segunda passagem: Criação e Criatividade no ensino das Artes.....37

Possibilidades: A “Defectologia” como metodologia de transformação e um breve histórico dos direitos das pessoas com deficiência.....42

Princípios: Lutas socioeducacionais por uma Arte que dialoga com o conceito de “Poéticas Acessíveis”51

Abordagens: Experiências com linguagens artísticas na perspectiva acessível na dança, teatro, circo e artes visuais.....55

Caminhos.....55

MATERIAIS E METODOLOGIA DA EXPOSIÇÃO.....71

ACESSIBILIDADE CULTURAL E AS FOTOGRAFIAS.....73

Deslumbramentos.....80

Deslumbre I: Por uma poética, política e estética anticapacitista!.....83

Deslumbre II: Um universo de possibilidades: Grupo de Dança Diversus-GDD.....86

Deslumbre III: Acessibilidade poética como potência de criação:87

Descobertas e reafirmações.....89

Descoberta Essencial: A vivência de jogos teatrais: desafios (?) e possibilidades (!).....90

Revoluções Teatrais.....94

Experiência Fundamental: Oceanos para se nadar e navegar- a experimentação do ensino de Teatro no Grupo de Dança Diversus.....101

Reinvenções, repetições, proposições - acessibilidade acessível!.....101

Experiências Marginais.....133

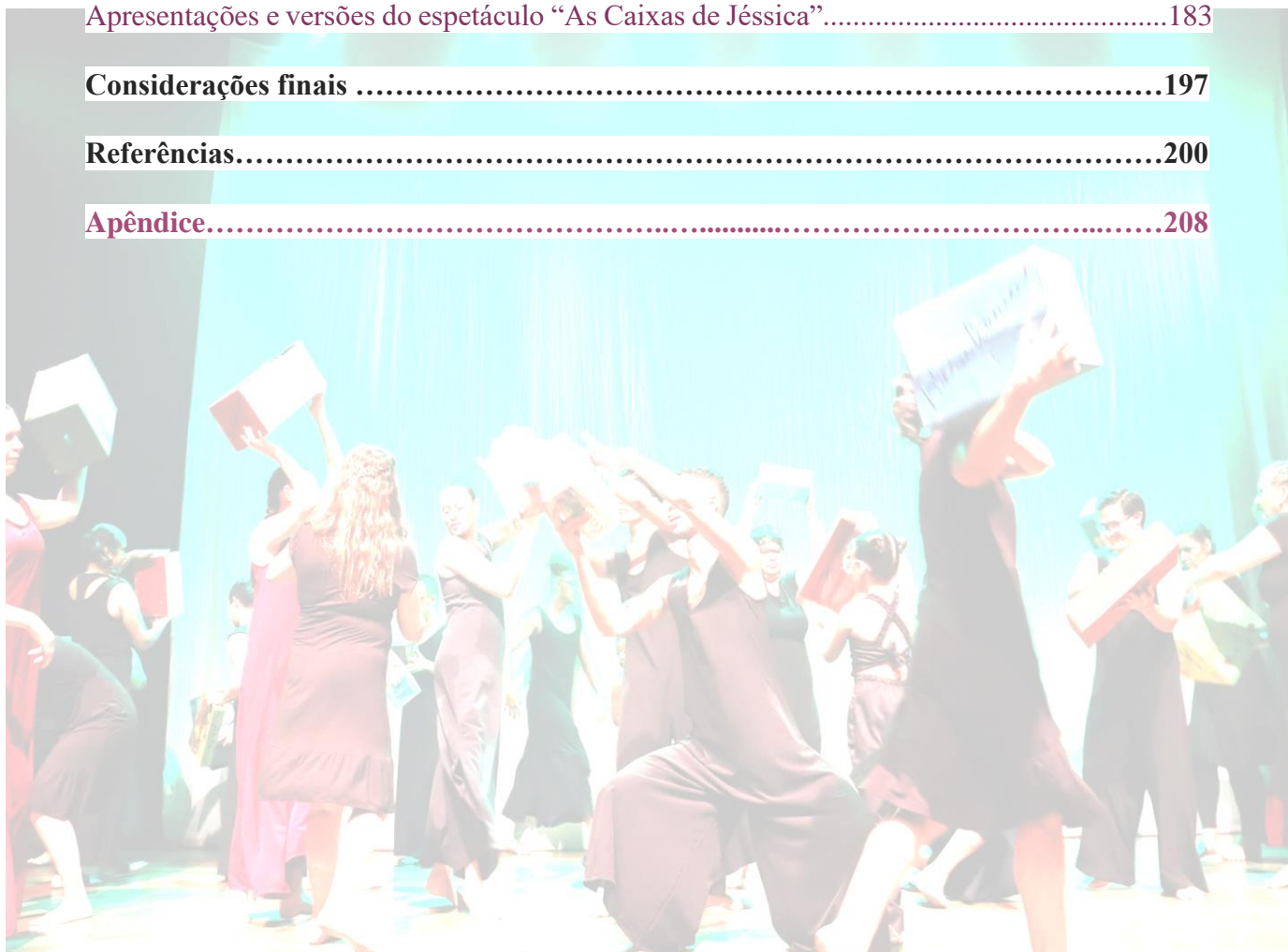
Montagem do espetáculo de Teatro-Dança “As Caixas de Jéssica” - uma cena Diversa-Diversus.....133

Apresentações e versões do espetáculo “As Caixas de Jéssica”.....183

Considerações finais197

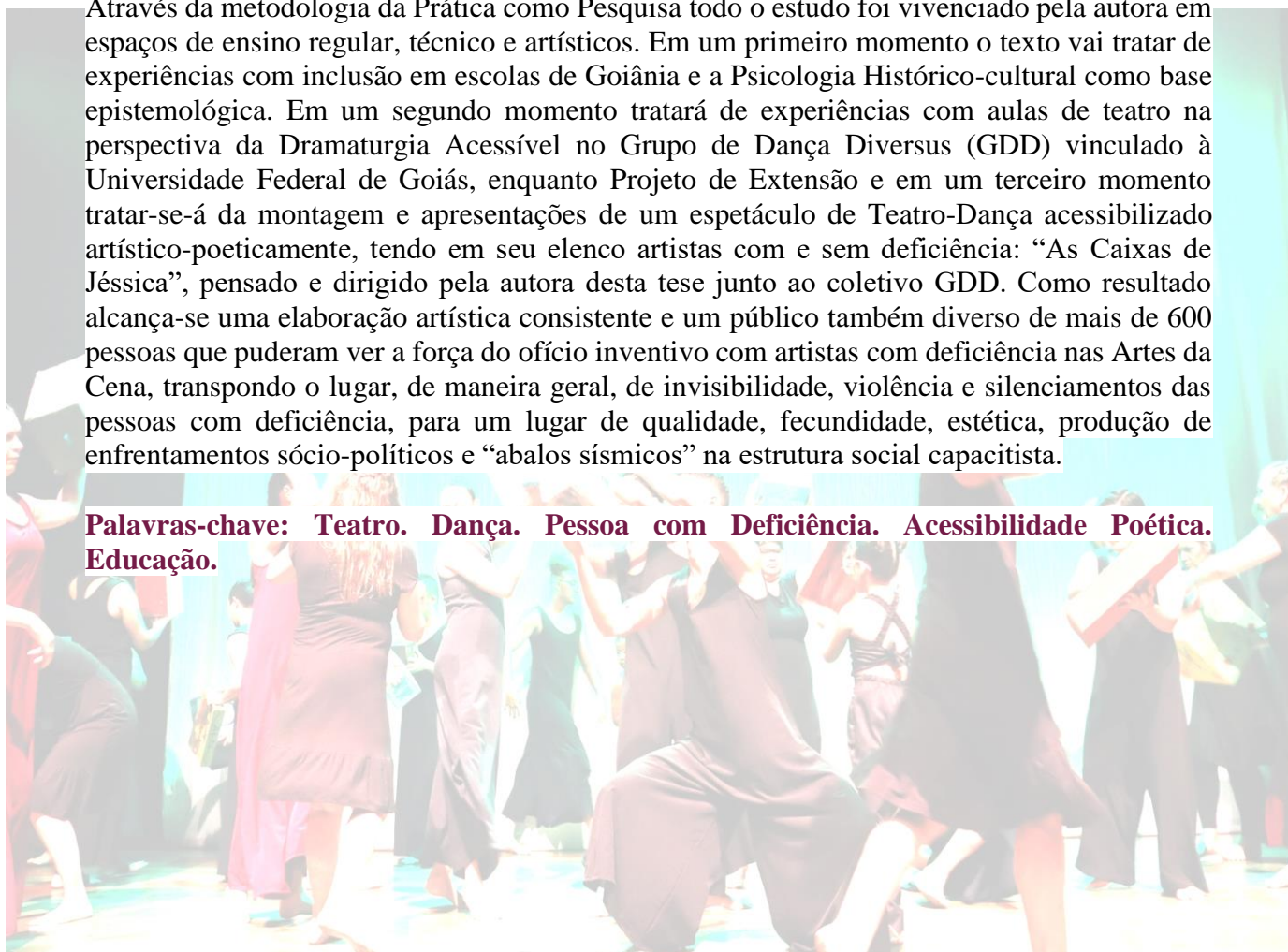
Referências.....200

Apêndice.....208



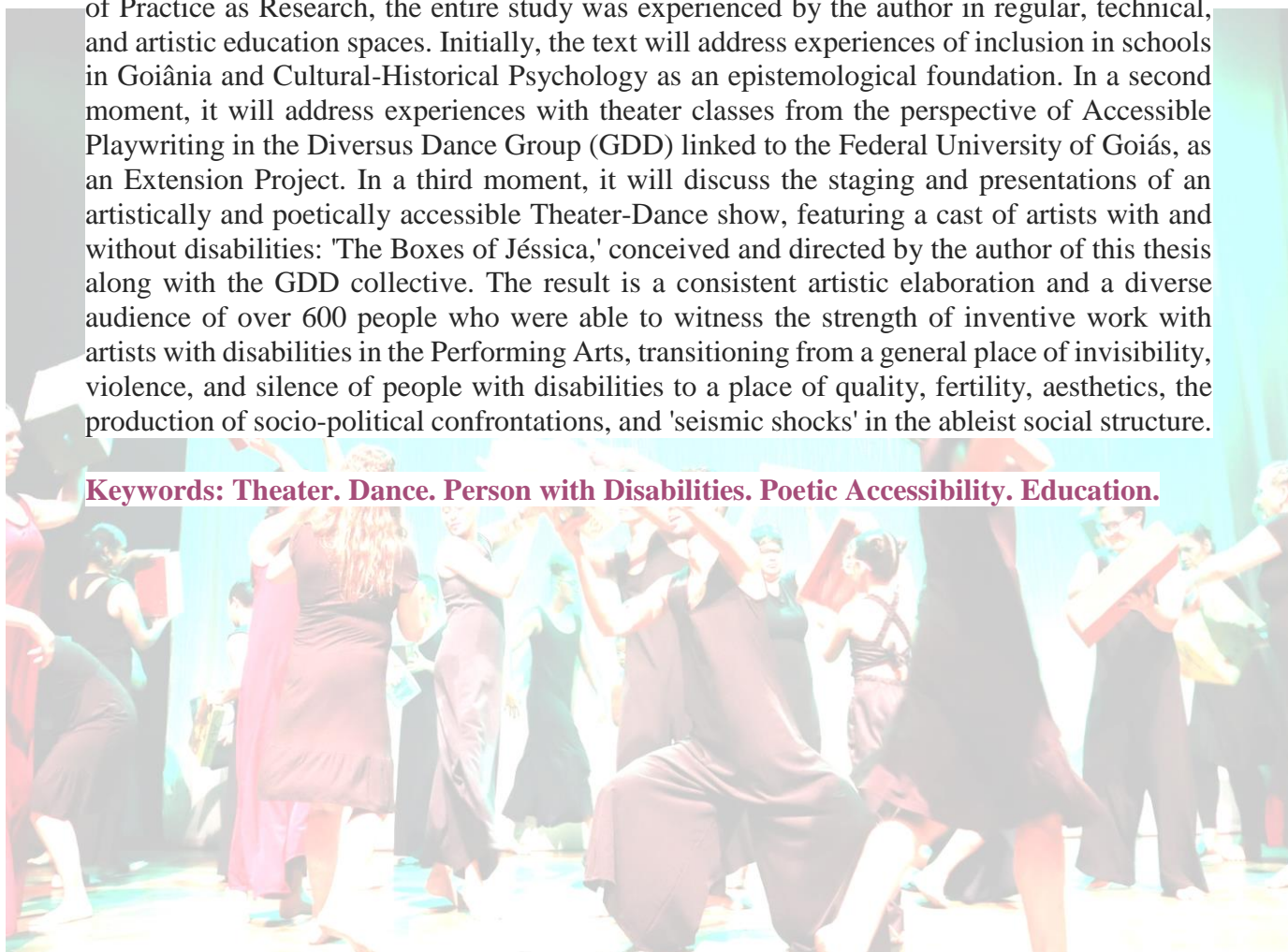
Resumo: Este trabalho reflete sobre situações de inclusão e acessibilidade nas Artes da Cena. Na percepção da pouca quantidade e até mesmo da ausência de artistas com deficiência nas áreas de Teatro e Dança em Goiânia-Go debate-se e problematiza-se o porquê desses fatos ao mesmo tempo que se propõe outras formas de trabalhar e criar com artistas com e sem deficiência concomitantemente. Objetiva-se compreender o porquê desses tipos de exclusão para intencionar e tensionar outras formas de se fazer teatro e dança com artistas com deficiência em busca de uma arte não-hegemônica e tão potente e criativa como qualquer outra. Através da metodologia da Prática como Pesquisa todo o estudo foi vivenciado pela autora em espaços de ensino regular, técnico e artísticos. Em um primeiro momento o texto vai tratar de experiências com inclusão em escolas de Goiânia e a Psicologia Histórico-cultural como base epistemológica. Em um segundo momento tratará de experiências com aulas de teatro na perspectiva da Dramaturgia Acessível no Grupo de Dança Diversus (GDD) vinculado à Universidade Federal de Goiás, enquanto Projeto de Extensão e em um terceiro momento tratar-se-á da montagem e apresentações de um espetáculo de Teatro-Dança acessibilizado artístico-poeticamente, tendo em seu elenco artistas com e sem deficiência: “As Caixas de Jéssica”, pensado e dirigido pela autora desta tese junto ao coletivo GDD. Como resultado alcança-se uma elaboração artística consistente e um público também diverso de mais de 600 pessoas que puderam ver a força do ofício inventivo com artistas com deficiência nas Artes da Cena, transpondo o lugar, de maneira geral, de invisibilidade, violência e silenciamentos das pessoas com deficiência, para um lugar de qualidade, fecundidade, estética, produção de enfrentamentos sócio-políticos e “abalos sísmicos” na estrutura social capacitista.

Palavras-chave: Teatro. Dança. Pessoa com Deficiência. Acessibilidade Poética. Educação.



Abstract: This work reflects on situations of inclusion and accessibility in the Performing Arts. In light of the small number and even the absence of artists with disabilities in the fields of Theater and Dance in Goiânia-Go, a debate is held regarding the reasons for these facts, while also proposing other ways to work and create with both artists with and without disabilities concurrently. The aim is to understand the reasons behind these types of exclusion to intend and challenge other ways of making theater and dance with artists with disabilities, in pursuit of a non-hegemonic art that is as powerful and creative as any other. Through the methodology of Practice as Research, the entire study was experienced by the author in regular, technical, and artistic education spaces. Initially, the text will address experiences of inclusion in schools in Goiânia and Cultural-Historical Psychology as an epistemological foundation. In a second moment, it will address experiences with theater classes from the perspective of Accessible Playwriting in the Diversus Dance Group (GDD) linked to the Federal University of Goiás, as an Extension Project. In a third moment, it will discuss the staging and presentations of an artistically and poetically accessible Theater-Dance show, featuring a cast of artists with and without disabilities: 'The Boxes of Jéssica,' conceived and directed by the author of this thesis along with the GDD collective. The result is a consistent artistic elaboration and a diverse audience of over 600 people who were able to witness the strength of inventive work with artists with disabilities in the Performing Arts, transitioning from a general place of invisibility, violence, and silence of people with disabilities to a place of quality, fertility, aesthetics, the production of socio-political confrontations, and 'seismic shocks' in the ableist social structure.

Keywords: Theater. Dance. Person with Disabilities. Poetic Accessibility. Education.



Lista de Ilustrações

Foto 1- Família de Renata Curado	25
Imagem 2- Folder do Sarau da Cultura Inclusiva.....	54
Imagem 3- Foto de apresentação do Diversus no Sarau da Cultura Inclusiva.....	55
Foto 4- Renata Curado e dois intérpretes de Libras no Sarau.....	56
Imagem 5- Folder I do evento “Corpos Inclusivos e as Poéticas de Acessibilidade”.....	56
Imagem 6- Folder II do evento “Corpos Inclusivos e as Poéticas de Acessibilidade”.....	56
Imagem 7- Criança na bola no circo.....	62
Imagem 8- Criança no tecido no circo.....	63
Imagem 9- Criança na exposição de artes visuais.....	81
Imagem 10- Criança toca a obra de arte.....	81
Imagem 11- Criança escuta audiodescrição.....	82
Imagem 12- Artista do Diversus em improvisação teatral.....	92
Imagem 13- Jogo de criação cênica.....	98
Imagem 14- Jogo do Espelho I.....	102
Imagem 15- Jogo do Espelho II.....	103
Imagem 16- Desenho da capa do livro “A Caixa de Jéssica”.....	109
Imagem 17- Prólogo da peça teatral.....	113
Imagem 18- Primeira coreografia da peça.....	114
Imagem 19- Artistas interpretam os móveis da casa de Jéssica.....	114
Imagem 20- As três “Jéssica’s” tristes com seus ursinhos de pelúcia.....	115
Imagem 21- Intérpretes de Libras- Artistas em cena I.....	116
Imagem 22- Intérpretes de Libras- Artistas em cena II.....	116

Imagem 23- Ensaio da cena 1 na casa de Jéssica.....	117
Imagem 24- Exercício Cênico.....	117
Imagem 25- Ensaio - Experimentação das primeiras cenas da peça teatral.....	118
Imagem 26- Montagem da casa cênica de Jéssica.....	118
Imagem 27- Estudos de movimentos corporais I.....	120
Imagem 28- Estudos de movimentos corporais II.....	121
Imagem 29- Oficina de pintura das caixas de Jéssica para a peça teatral.....	124
Imagem 30- Oficina de pintura das caixas de Jéssica para a peça teatral.....	125
Imagem 31- Oficina de pintura das caixas de Jéssica para a peça teatral.....	126
Imagem 32- Oficina de pintura das caixas de Jéssica para a peça teatral.....	127
Imagem 33- Em torno de 20 artistas, homens, mulheres e crianças dançam com as caixas..	135
Imagem 34- Jéssica Audiodescritora descreve a cena enquanto atua.....	136
Imagem 35- Plateia.....	138
Imagem 36 da cena com as três Jéssica's.....	138
Imagem 37 da aula de música	139
Imagem 38 da aula de música	139
Imagem 39 da aula de música	140
Imagem 40 da aula de música	140
Imagem 41 da aula de música	141
Imagem 42- Cena: “Criança não trabalha”.....	144
Imagem 43- Cena: “Criança não trabalha”.....	145
Imagem 44- Cena: “Criança não trabalha”.....	145
Imagem 45- Cena: Aula.....	146
Imagem 46- Cena: Aula.....	146
Imagem 47- Cena: Aula.....	147

Imagem 48- Cena: Aula.....	147
Imagem 49- Cena: dança.....	148
Imagem 50- Cena: dança.....	148
Imagem 51- Cena do zelador na escola I.....	149
Imagem 52- Cena do zelador na escola II.....	149
Imagem 53- Cena da professora na escola.....	150
Imagem 54- Cena da cuidadora da avó e da avó de Jéssica.....	150
Imagem 55- Cena com a mãe de Jéssica.....	151
Imagem 56- Jéssica's com os bolinhos.....	152
Imagem 57- Brincadeira de “Corre Cotia”.....	153
Imagem 58- Brincadeira de “Corre Cotia”.....	153
Imagem 59- Cena com bolinhos e as crianças.....	154
Imagem 60- Cena com bolinhos e as crianças.....	154
Imagem 61- Cena com bolinhos e as crianças.....	155
Imagem 62- Cena com bolinhos e as crianças.....	155
Imagem 63- Cena com bolinhos e as crianças.....	156
Imagem 64- Brincadeira de “Corre Cotia”.....	156
Imagem 65- Brincadeira de “Corre Cotia”.....	157
Imagem 66- Cena do momento de Yoga.....	157
Imagem 67- Brincadeira de “Corre Cotia” com olhos fechados.....	158
Imagem 68- Brincadeira de “Corre Cotia”.....	159
Imagem 69- Experimentação com balão.....	162
Imagem 70- Experimentação com balão em grupo.....	163
Imagem 71- Vivência de Educação Somática.....	164
Imagem 72- Vivência de Educação Somática.....	165

Imagem 73- Vivência de Educação Somática.....	166
Imagem 74- Experimentação com balão.....	167
Imagem 75- Vivência de Educação Somática.....	168
Imagem 76- Vivência de Educação Somática.....	169
Imagem 77- Vivência de Educação Somática.....	170
Imagem 78- Vivência de Educação Somática.....	171
Imagem 79- Vivência de Educação Somática.....	172
Imagem 80- Vivência de Educação Somática.....	173
Imagem 81- Vivência de Educação Somática.....	174
Imagem 82- Vivência de Educação Somática.....	175
Imagem 83- Vivência de Educação Somática.....	176
Imagem 84- Vivência de Educação Somática.....	176
Imagem 85- Pose de duas Jéssica's.....	178
Imagem 86- Cena do pique-esconde.....	179
Imagem 87- Cena do pique-esconde.....	179
Imagem 88- Cena do pique-esconde.....	180
Imagem 89- Cena do pique-esconde.....	180
Imagem 90- Cena do pique-esconde.....	181
Imagem 91- Cena do pique-esconde.....	181
Imagem 92- Cena Jéssica e o pai.....	182
Imagem 93- Cena Jéssica e o pai.....	182
Imagem 94- A noite de Jéssica.....	183
Imagem 95- Zelador e Pipoca.....	183
Imagem 96- Pipoca recebe carinho.....	184
Imagem 97- Pipoca recebe carinho.....	185

Imagem 98- Pipoca comendo.....	186
Imagem 99- Artistas e público juntos.....	188
Imagem 100- Artistas e caixas.....	188
Imagem 101- Artistas e caixas.....	189
Imagem 102- Público: casa cheia.....	189
Imagem 103- Diretora, professoras, estagiários (as).....	190
Imagem 104- Diretora, professoras, estagiários (as).....	190
Imagem 105- Diretora, professoras, estagiários (as).....	191
Imagem 106- Folder Congresso de Performances Culturais.....	193
Imagem 107- Folder.....	194
Imagem 108- Ficha Técnica.....	195
Imagem 109- Cronograma de Ensaios.....	196
Imagem 110- Ficha Técnica.....	197
Imagem 111- Folder.....	198
Imagem 112- Ficha Técnica.....	199
Imagem 113- Ficha Técnica.....	200
Imagem 114- Ensaio Aberto.....	201
Imagem 115- Ensaio Aberto.....	202
Imagem 116- Ensaio Centro Cultural.....	203
Imagem 117- Apresentação Tribunal de Justiça de Goiás.....	204
Imagem 118- Apresentação Tribunal de Justiça de Goiás.....	204
Imagem 119- Apresentação Tribunal de Justiça de Goiás.....	205
Imagem 120- Apresentação Tribunal de Justiça de Goiás.....	205
Imagem 121- Apresentação Tribunal de Justiça de Goiás.....	206
Imagem 122- Apresentação Congresso de Performances Culturais.....	206

Imagem 123- Apresentação Congresso de Performances Culturais.....207
Imagem 124- Apresentação Congresso de Performances Culturais.....207
Imagem 125- Apresentação Congresso de Performances Culturais.....208
Imagem 126- Apresentação Congresso de Performances Culturais.....209



❖ PRIMEIROS VISLUMBRES

De forma introdutória este trabalho vai versar sobre alguns temas que o título anuncia: Experiências educativas, culturais e artísticas para, com e de pessoas com deficiência: reflexões sobre a diversidade corporal nas Artes da Cena e a montagem de um espetáculo de Teatro-dança inclusivo e acessível, chamado “As Caixas de Jéssica”.

Este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás como um dos trabalhos de pesquisa do Laboratório de Estudos PR’AMIGO- Laboratório de Práticas Aquáticas, Artes, Movimentos e Inclusão de Goiás, de número 74991723.9.0000.5083 no certificado de apresentação para apreciação ética, sob coordenação da Profa. Dra. Vanessa Dalla Déa.

Este percurso textual também será imagético-pictórico e todas as imagens têm autorização de seu uso pelos fotógrafos, participantes e/ou familiares responsáveis, dentro desta pesquisa.

Não chamarei suas divisões e subdivisões de capítulos e subcapítulos, e já na enunciação, da busca de este ser um texto acadêmico-poético, eu dou outros nomes para essas divisões que se apresentam como três tomos principais.

Como um primeiro indício, no primeiro tomo, eu vislumbro pensar Arte, Inclusão e Acessibilidade a partir das minhas experiências familiares, como irmã de uma pessoa dentro do transtorno espectro autista e que tem múltiplas deficiências, aliada às minhas experiências de 20 anos na docência em várias etapas de ensino e, como fechamento dessas reflexões, meu trabalho como coordenadora de Arte e Inclusão em uma escola técnica de Artes.

No segundo tomo, eu me impressiono com deslumbramentos de trabalho dentro dos conceitos de Acessibilidade Estética, das Estéticas da Deficiência e de um grupo com artistas com e sem deficiência: o Grupo de Dança Diversus.

No terceiro tomo, eu me aprofundo mais nesses temas, chegando ao ápice desta pesquisa com o destringimento e aprofundamento sobre a montagem de um espetáculo de Teatro-dança acessível, que dirijo como parte também desta produção, e dentro da perspectiva inclusiva de trabalhar concomitantemente com pessoas com e sem deficiência.

Penso na acessibilidade em cena para que artistas com deficiência possam trabalhar de maneira formativa e profissionalmente, bem como em um público diverso de pessoas com e sem deficiência que possam acessar nossos espetáculos de múltiplas e singulares maneiras ao

nos assistir.

Dessa forma finalizamos o presente escrito pensando na justiça da deficiência (Mingus, 2010), na intimidade do acesso (Mingus, 2011), na escuta sensível e acessível (Dalla Déa, Lima e Curado, 2024) e crendo na possibilidade de criar e construir uma sociedade mais justa, equitativa e democrática onde a diversidade de corpos e intelectos esteja presente em todos os espaços e principalmente, foco de nossas práxis, nas Artes da Cena, ainda mais especificamente nas áreas de Teatro e Dança.

★ **Os questionamentos: Campos férteis (e inférteis), a luta pelo cultivo e a construção de uma Arte que busca a não exclusão da diversidade de corpos e mentes.**

“É necessário se espantar, se indignar e se contagiar, só assim é possível mudar a realidade”

(Nise da Silveira)

Este trabalho surge da necessidade de mudar o mundo (projeto ambicioso e grandioso sim, mas que para mim dá sentido à pesquisa acadêmica, e à vida como um todo), ou pelo menos, meu mundo, nosso pequeno mundo, nossa “aldeia”, e/ou onde conseguimos alcançar, pois ao se transformar um pouco do mundo, contagia-se outras pessoas a transformar também, em um trabalho de “esperançar”, como nos inspira Paulo Freire quando diz:

É preciso ter esperança, mas esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.” (Freire, 1992, p.110-111)

E assim adianto a essência de alguns conceitos que trabalharei nesta tese, me unindo às pesquisadoras e pesquisadores que tentam ver e fazer a vida de outro modo, modo este mais justo, mais inclusivo, mais acessível e até mais equânime e universal. Para que possamos cocriar nossa realidade, como nos ensinou também a grande psiquiatra e entusiasta da Arte em locais não-formais, como hospitais psiquiátricos, Nise da Silveira (2014).

Para que a constituição desta tese em si seja o máximo acessível para pessoas com deficiência, não utilizarei notas de rodapé, o que acessibiliza a leitura para pessoas com deficiência visual que usam leitor de tela, farei a audiodescrição de fotos e imagens e buscarei fazer uso de uma comunicação simples o máximo possível. Quando eu for apresentar as ideias

dessa tese em congressos, palestras e seminários, buscarei ter junto a mim intérpretes de Libras, legendagem da fala, descrição de imagens e a somatória das outras acessibilidades já citadas.

Compreendo que o universo da acessibilidade é infundo, e que a maior acessibilidade que se faz necessária no dia a dia, muitas vezes é a atitudinal, é a sensibilidade de ver e sentir outrem e suas necessidades de convívio e comunicação. Mas também entendo todas essas acessibilidades mencionadas, como facilitadores e possibilitadores para o convívio e aprendizagem de pessoas com deficiência e para além disso, vejo essas ações como atos políticos que nos lembra que devemos acessibilizar todas as nossas ações humano-educativas no cotidiano e me sinto no movimento em prol de traçar e abraçar essas encruzilhadas das pesquisas acadêmicas e das relações interpessoais com pessoas com e sem deficiência.

Me debruço assim, nesta tese, em pesquisas que se somam, para a reflexão de alguns caminhos traçados, outros em processo, e outros a se traçar, na perspectiva da **Acessibilidade Poética em Goiânia-Go**, através da metodologia (Scialom; Fernandes, 2021) da **Prática como Pesquisa**, que se assume como um tipo de investigação que se baseia por uma prática e acontece primariamente através dela, mas que é articulada na escrita para ser compartilhada na forma de dissertações/teses/artigos/livros.

Começo com algumas investigações iniciais em uma escola técnica de Artes de Goiânia e sigo em um Projeto de Extensão da Universidade Federal de Goiás, até então vinculado à Faculdade de Educação Física e Dança, o Grupo de Dança Diversus.

Algumas experiências nesses dois espaços serão descritas e analisadas, à luz da Psicologia Histórico-cultural, com foco no psicólogo da educação Lev Vygotsky (1989; 1993; 1999; 2007; 2018; 2021) e também em outros autores e autoras que versam sobre Acessibilidade Cultural, Poética da Diferença, Estética da Deficiência e outros conceitos, que serão desenvolvidos ao longo da tese, aqui em nome de Vanessa Dalla Déa, Marlini Lima, Carolina Teixeira, Mia Mingus, Camila Alves, e conforme for necessário, outros autores e autoras que versam sobre outros aspectos acerca dos temas de teatro e dança, como Viola Spolin e Klaus/Angel Vianna, também serão convidados a sentar conosco nesta mesa de resistências e existências múltiplas e singulares.

Com o objetivo de modificar o “nosso mundo” das melhores e mais potentes formas possíveis, onde a Arte e a Acessibilidade se encontrem sem tantos percalços e enfrentamentos legais e atitudinais para que aconteça, encontro o foco principal do presente estudo em pensar, agir e propor formas de modificar a percepção, a ação e o movimento de produzir fissuras no

campo das Artes da Cena (não) Acessíveis, no entendimento da acessibilidade como possibilidade de trabalhar, construir e formar junto às pessoas com deficiência processos e produtos artísticos amadores e profissionais, mais especificamente, já que o campo da acessibilidade e da inclusão é mais amplo e abarca outras minorias sociais.

Tenho percebido que dentre as lutas das minorias sociais, como o combate ao racismo, a luta feminista, os movimentos da comunidade LGBTQIAPN+, os movimentos sociais vinculados aos direitos a terra e a moradias (nos grandes centros urbanos), como o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) e o MTST (Movimento dos Trabalhadores Sem Teto), respectivamente, e também o enfrentamento à gordofobia, a xenofobia, ao classicismo, entre outros, que massacram as populações e pessoas não pertencentes aos grupos dominantes, seja esteticamente, socialmente, culturalmente e economicamente, já são temas bastante discutidos no meio social geral e acadêmico (ainda que não resolvidos obviamente).

Existem muitas pesquisas e debates públicos oficiais e nas redes sociais sobre estes assuntos, mas o entendimento do que é capacitismo e de como organizar a luta anti capacitista (Mello et al, 2020), na perspectiva de pensar acesso, inclusão e participação sócio-econômica-interpessoal das pessoas com deficiência, infelizmente ainda não chegou nas grandes massas, por isso me parece assim, ser a “última luta” social, pois quando falo sobre o capacitismo estrutural, seja em ambientes de trabalho, educação, seja informalmente entre amigos/colegas de outras áreas de pesquisa e trabalho, ainda escuto sobre o desconhecimento do termo e até mesmo uma relativização e suavização desse preconceito e discriminação contra as pessoas com deficiência.

De maneira análoga ao racismo, onde existe um “pacto da branquitude” (Ribeiro, 2022) para manutenção dos privilégios e opressões concernentes à subalternização das pessoas negras e pardas, acredito no “pacto dos eficientes”, onde também impera a manutenção dos privilégios das pessoas que não possuem deficiências. Há ainda, quase sempre, total ignorância das necessidades de adaptação e acessibilidade às pessoas com deficiência e mais, às potencialidades e mesmo às capacidades das pessoas com deficiência, não colocadas aqui como heróis ou vítimas, mas sim e sumariamente como seres humanos em todas as suas possibilidades.

Victor di Marco, no livro: “Capacitismo: o mito da capacidade” (2020, P. 18), nos explica:

Capacitismo é a opressão e o preconceito contra pessoas que possuem algum tipo de deficiência, o tecido de conceitos que envolve todos que compõem o corpo social. Ele parte da premissa da capacidade, da sujeição dos corpos deficientes em razão dos sem deficiência. Acredita que a corporalidade tange à normalidade, a métrica, já o capacitismo não aceita um corpo que produza algo fora do momento ou que não produza o que creditam como valor. Ele nega a pluralidade de gestos e não gestos, sufoca o desejo, mata a vontade e retira, assim, a autonomia dos sujeitos que são lidos como deficientes.

Dentro dessa perspectiva de humanização existente na ação anti capacitista, meu espaço de atuação profissional/artística acontece principalmente em Goiânia-Goiás, capital de um dos estados do centro-oeste brasileiro. São essas experiências que acredito que podem servir de fontes de estudos e inspirações para outros contextos socioculturais do Brasil e de outras localidades, com as necessárias reinvenções e criações à partir de cada realidade, sempre pensando nas possibilidades de produções e fortalecimentos de políticas públicas contínuas de acessibilidade e inclusão.

Após muitas vivências como pessoa, artista e professora de Artes Cênicas (com centralidade em Teatro e Dança) pude vivenciar o quanto ainda são frágeis, em muitos aspectos e espaços na cidade de Goiânia, as incursões e trabalhos em Arte e Inclusão//Acessibilidade. Ao mesmo tempo, fui descobrindo e construindo junto a outros (as) profissionais, “*bunkers*” (abrigo subterrâneo fortificado e/ou blindado, construído para oferecer cuidado em situações de guerra, protegendo aqueles que se abrigam de projéteis) com locais de experimentações, vivências, convivências e produção de Artes sócio-inclusivas-acessíveis (termo criado por mim nas reflexões desta tese).

Tais produções não são vistas como obras de caridade e/ou assistencialismo, que é um sistema ou prática de ação social que organiza e oferece assistência às comunidades desfavorecidas e excluídas de uma sociedade, auxiliando e apoiando momentaneamente seus membros, ao invés de combater as causas que os deixaram em estado de carência ou de pobreza. Este é um discurso político que geralmente tem intenções demagógicas e defende a assistência aos mais necessitados, ao qual não corroboro, não por não acreditar que comunidades vulneráveis necessitam de assistência, sim elas precisam, mas por acreditar que para além da assistência os grupos subalternizados socialmente necessitam de oportunidades e de que seus direitos sejam garantidos, sejam eles de trabalho, de educação, de moradia, de acesso às artes, entre outras formas de justiça social.

As produções artísticas que menciono, ao contrário, são consideradas na proposição de criação de Arte Essencialista. A essência (em latim: *essentia*), neste caso, é um termo usado na

filosofia para designar a propriedade ou conjunto de propriedades que fazem de uma entidade ou substância o que ela é fundamentalmente, o que ela tem por necessidade, e sem a qual perde a sua identidade.

Na contínua compreensão de que “as teorias essencialistas defendem que existem propriedades essenciais comuns a todas as obras de arte e que só nas obras de arte se encontram.” (Almeida, 2015). Enquanto a arte essencialista confere à obra de arte aspectos imprescindíveis para se fazer e ser arte, no uso instrumental dela, as técnicas, formas e resultados artísticos podem ser usados para ensinar outros conteúdos, para tratamento de saúde, como a arteterapia, para desenvolvimentos psíquicos, entre outros objetivos. Esses não são excluídos da arte essencial, mas esta, existe pelo fato de ser arte em si e não para melhoras de estados de humor humanos e curas de patologias, como o uso da arte instrumental, de maneira não menor, porém diferente, pode propor. Tais perspectivas estão em minha busca por contribuir na formação e profissionalização de grupos excluídos socialmente, como o são os das pessoas com deficiência, ponto a que me dedicarei mais adiante no texto.

A palavra **Arte** está sendo e será grafada assim com início em letra maiúscula por se tratar de uma área de conhecimento, um terreno de conceitos, criações, linguagens, estilos, complexidades e formas de ser, estar e agir no mundo.

Do microcosmo (escolas formais e não-formais, projetos de extensão universitários e grupos de dança e teatro independentes, por exemplo) para o macrocosmo (a sociedade como um todo englobando todas as instituições sociais de família, convívio e trabalho), sabemos que há um possível, de maneira geral, desinteresse pelo universo da Arte para, com e de pessoas com deficiência, ou seja, uma Arte Acessível. Esse panorama não é tão diferente de Goiânia para o resto do estado de Goiás e até mesmo para o Brasil, com algumas iniciativas bem-sucedidas por todos os cantos, mas ainda pequenas, no sentido de quantidade perante o tamanho da população nacional, pouco divulgadas e pouco conhecidas pelas pessoas em geral.

O acesso à Arte (principalmente à formação inicial, acadêmica, profissionalizante e profissional) para, com e de pessoas com deficiência ainda é um lugar de estudos e vivências geralmente nebulosos, ainda com poucas bibliografias, onde o medo e alguns pensamentos equivocados sobre a participação de pessoas com deficiência em processos artísticos e os usos e estéticas da acessibilidade, impera.

Muitas vezes, esse acesso ainda é visto como obra de caridade, muito vinculado a aspectos de saúde e reabilitação (o que não é necessariamente um problema, mas não será o

foco desta pesquisa, já que, reforçando, vejo aqui a Arte de forma essencialista e não instrumentalista), e se algumas vezes acontece em ações assistencialistas, contraditoriamente, em outras se necessita impor a força da lei para que a inclusão e a acessibilidade ocorram de fato.

Nessa conceituação, a Arte Essencialista entende a Arte enquanto conteúdo e experiência em si, para a formação humana e o aprendizado dos conceitos e técnicas da linguagem artística escolhida (que pode ser circo, música, dança, teatro, artes visuais, cinema, fotografia, entre outras) enquanto a Arte instrumentalista usa os elementos da Arte para ensinar e estimular outros conteúdos, vivências e aprendizados, fazendo da arte um instrumento para reabilitação, terapia psíquica e física, entretenimento e ensino de outras áreas como português, matemática, história, geografia, entre outras, consideradas mais “importantes” no ambiente escolar.

Mas quem sou eu e porque estudar a relação entre a Arte e a Acessibilidade, principalmente de pessoas com deficiência? Primeiro sou uma mulher, filha, irmã, amiga, estudante, pesquisadora, professora e artista. Na minha formação acadêmica que é bem interdisciplinar (com temas correlatos) passei pelos seguintes cursos: Gestão em Turismo (IFG), Licenciatura em Artes Cênicas (UFG), Licenciatura em Pedagogia (FAP), especialização em Linguagem, Cultura e Ensino (UEG), Mestrado em Memória Social (UNIRIO) e agora o Doutorado em Artes, Culturas e Tecnologias (UFG).

Em termos profissionais, estou na docência na educação básica e no ensino superior há quase 20 anos. Também tenho algumas experiências em alguns Projetos de extensão como “Teatro em Comunidades” (UFG), “Teatro e Educação em Foco” (UFG), “Grupo de Dança *Diversus*” (UFG), entre outros. Nesses contextos, trabalhei em todas as etapas de ensino, da educação infantil, Ensinos Fundamental I e II, ensino médio, passando pelo ensino de jovens e adultos e chegando ao ensino superior, como professora substituta no curso de Licenciatura em Teatro na UFG e no curso de Dança da Faculdade de Educação Física e Dança da mesma instituição.

Também neste tempo, participei de grupos de dança e teatro independentes e acadêmicos, dancei, atuei, dirigi peças teatrais, fiz oficinas, cursos e formações, também as ofereci, dei palestras, assisti palestras, participei de congressos, seminários, encontros... Acredito que tive uma boa formação e sou atuante na minha área, passando por instituições diferentes, em estados diferentes do Brasil, também sendo público de peças de teatro e

espetáculos de dança, tive uma vivência rica em possibilidades e oportunidades acadêmicas e artísticas.

Porém nessa suposta riqueza não via a diversidade humana como foco, nem encontrei tantos corpos diversos, nem técnicas, estéticas e vivências diferentes fora dos padrões hegemônicos de arte e corpo dentro da “Cultura da Eficiência” (Teixeira, 2021).

Mas um vazio sempre fica em mim: onde estão as pessoas com deficiência nas Artes da Cena? Vendo grupos artísticos profissionais e amadores, de maneira geral, ali não as encontrava. Nas minhas formações acadêmicas prévias não tive nenhum contato com pesquisadores e/ou artistas com deficiência, nem mesmo com conceitos ou debates sobre a existência e pesquisas sobre uma “estética da deficiência” ... Eu sentia essa falta, mas dentro de uma estrutura capacitista não me sentia permitida (ainda) a problematizar tais realidades. E voltando mais no passado onde estavam as pessoas com deficiência em minha vida no geral?

Não me recordo de estudar com nenhuma pessoa com deficiência na minha infância na década de 1980 (nasci exatamente em 1984, chego aos meus 40 anos de vida no ano de 2024), e eu como uma criança descobrindo o mundo, passando por escolas privadas e públicas, quando me lembro dessa época era como se as pessoas com deficiência, quase que não existissem. Não me lembro de familiares e professores falarem sobre inclusão, acessibilidade e direitos das pessoas com deficiência. Essa realidade mudou quando, em 1994, nasceu meu terceiro irmão (somos 5), Roberto Póvoa Curado, eu tinha 10 anos de idade, e que alegria foi recebê-lo em casa.

Roberto nasceu e eu como uma pré-adolescente assumi algumas responsabilidades de irmã mais velha, como dar banho, alimentar, brincar, colocar para dormir, sendo a única rede de apoio da minha mãe. Acredito que por desinformação e inexperiência não identificamos nenhuma característica de desenvolvimento diferente no Roberto, e nos exames iniciais nada foi percebido de diferente pelos médicos. Tudo acontecia como o “esperado”, até que chegando próximo aos dois anos de idade, quando as crianças de modo geral começam a falar, ele não emitiu nenhuma palavra. Nos preocupamos. Será que Roberto era uma criança surda?

Além de não falar palavras nem as balbuciar, Roberto também não respondia aos nossos chamados, parecia estar ausente do mundo e das relações sociais. Ficava horas rodando brinquedos com roda, que ele virava ao contrário, para a roda girar com mais facilidade, também fazia alguns movimentos repetitivos, alguns movimentos de pêndulo com o corpo,

tinha algumas crises nervosas, não olhava para os nossos olhos, evitava todos os tipos de interação social.

Após uma saga de visitas por pediatras, neurologistas, neuropediatra, fonoaudióloga, neuropsicóloga, entre outros profissionais da saúde, chegou o diagnóstico: Transtorno do Espectro Autista-TEA, ou autismo, como era chamado o transtorno na época. E assim como canta Maysa (Maysa [1936-1977] foi uma cantora e compositora brasileira, que fez grande sucesso nas décadas de 1950 e 1960. A música que será citada é: “Meu mundo caiu. E me fez ficar assim. Você conseguiu. E agora diz que tem pena de mim. Não sei se me explico bem. Eu nada pedi. Nem a você nem a ninguém. Não fui eu que caí. Sei que você me entendeu. Sei também que não vai se importar. Se meu mundo caiu. Eu que aprenda a levantar”) em sua música mais famosa: “Meu mundo caiu”. Eu, uma criança de 12 anos de idade, não sabia nada sobre deficiência intelectual, TEA, Pessoa com Deficiência... como eram os processos de desenvolvimento, de ensino-aprendizagem, como eram os tratamentos e estímulos (também chamavam assim na época), e o que eu podia fazer para apoiar meu irmão.

Os tratamentos se iniciaram e, com o tempo, fomos descobrindo que meu irmão tem todas as características do espectro e possui outras deficiências intelectuais, sendo considerado uma pessoa com múltiplas deficiências, e um autista severo com nível de suporte III, ou seja, ele demanda cuidados para se alimentar, para fazer sua higiene, para descansar, para aprender, para socializar, entre outras formas de fazer o suporte cotidiano.

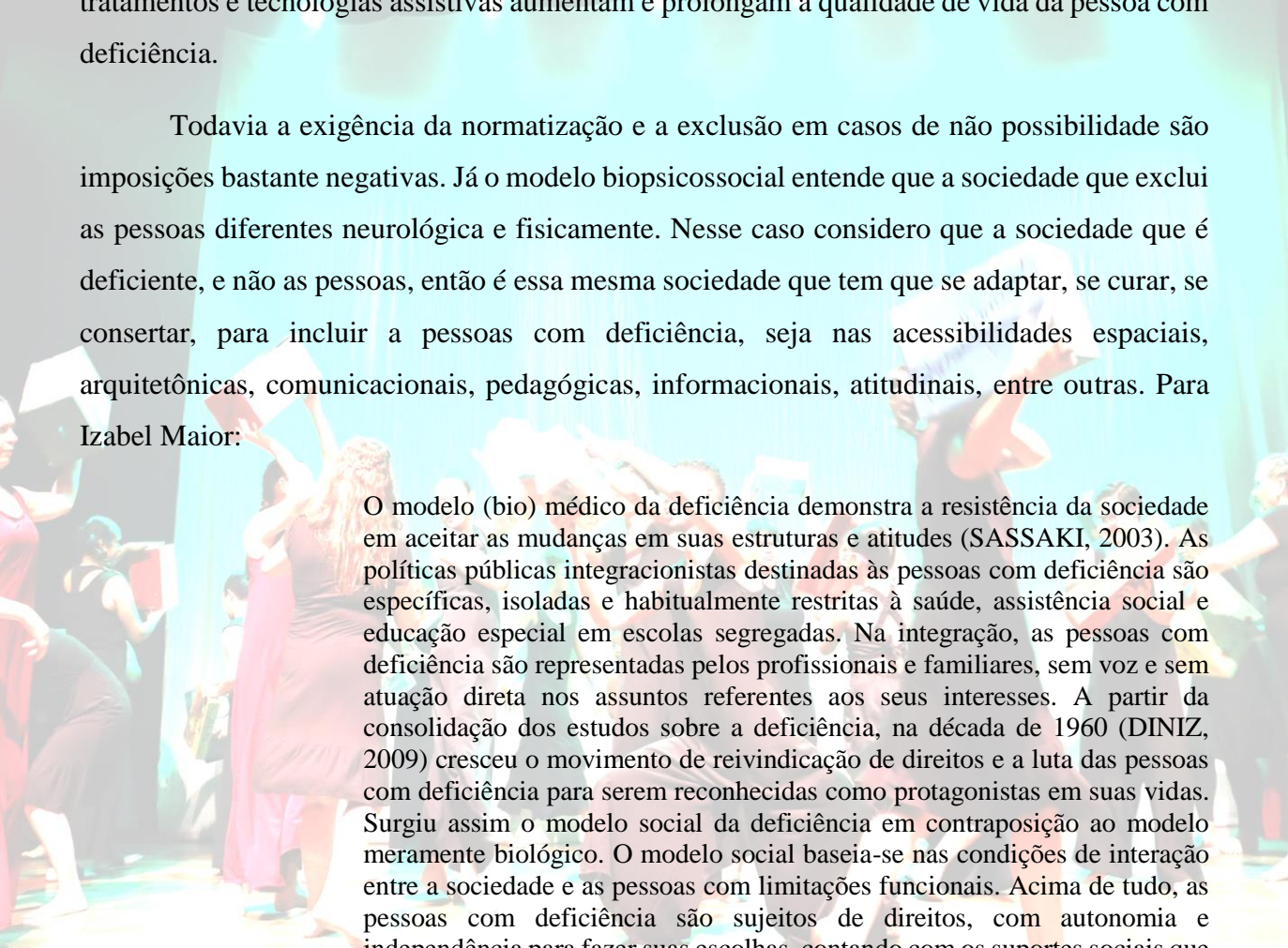
O mais interessante (e que claro eu percebi isso com mais clareza quando me tornei uma pessoa adulta) é que a maioria das dificuldades que encontramos no caminho de crescimento do Roberto, tem mais a ver com como a sociedade lida com as pessoas com TEA, do que com o fato do Roberto estar dentro do TEA.

Ele é uma pessoa autista, isso é um fato irrefutável, e mesmo passando pelos processos bem comuns de negação e luto da situação do meu irmão, assim ele era e assim o amávamos e cuidávamos dele. Mas o quão sofrido não foi vermos pessoas próximas se distanciar de nós, desde familiares, amigos, colegas, vizinhos, entre outros, por não saberem lidar com aquela pessoa com neurodiversidade e sua família. Então nos víamos com um diagnóstico que era como uma bomba atômica, destruindo tudo o que conhecíamos até então, igual a um atestado de exclusão. Atestado de exclusão nos clubes, escolas, festas do bairro, festas na família, até mesmo em espaços de saúde, pelo caso do Roberto ser muito raro e exigir muitos tratamentos.

Eu não conhecia os conceitos que conheço hoje, mas enfrentei nesse caso a dicotomia entre o modelo biomédico e o modelo social. O modelo biomédico seguido até meados dos anos 1980 buscava a reabilitação e transformação do corpo com deficiência, no máximo do que poderia ser considerado “normal” ou “saudável”.

Então, o corpo da pessoa com deficiência era visto com uma falha, uma doença, algo a ser regenerado, melhorado, “consertado”, seja com tecnologias assistivas, seja com cirurgias e tratamentos médicos invasivos, o que não é necessariamente negativo em si, já que muitos tratamentos e tecnologias assistivas aumentam e prolongam a qualidade de vida da pessoa com deficiência.

Todavia a exigência da normatização e a exclusão em casos de não possibilidade são imposições bastante negativas. Já o modelo biopsicossocial entende que a sociedade que exclui as pessoas diferentes neurológica e fisicamente. Nesse caso considero que a sociedade que é deficiente, e não as pessoas, então é essa mesma sociedade que tem que se adaptar, se curar, se consertar, para incluir a pessoas com deficiência, seja nas acessibilidades espaciais, arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas, informacionais, atitudinais, entre outras. Para Izabel Maior:



O modelo (bio) médico da deficiência demonstra a resistência da sociedade em aceitar as mudanças em suas estruturas e atitudes (SASSAKI, 2003). As políticas públicas integracionistas destinadas às pessoas com deficiência são específicas, isoladas e habitualmente restritas à saúde, assistência social e educação especial em escolas segregadas. Na integração, as pessoas com deficiência são representadas pelos profissionais e familiares, sem voz e sem atuação direta nos assuntos referentes aos seus interesses. A partir da consolidação dos estudos sobre a deficiência, na década de 1960 (DINIZ, 2009) cresceu o movimento de reivindicação de direitos e a luta das pessoas com deficiência para serem reconhecidas como protagonistas em suas vidas. Surgiu assim o modelo social da deficiência em contraposição ao modelo meramente biológico. O modelo social baseia-se nas condições de interação entre a sociedade e as pessoas com limitações funcionais. Acima de tudo, as pessoas com deficiência são sujeitos de direitos, com autonomia e independência para fazer suas escolhas, contando com os suportes sociais que se fizeram necessários. (Maior, 2017, P. 31)

Ou seja, nós queríamos inserir o Roberto na sociedade, mas a sociedade se fechava para ele e para nós. Roberto era visto (e muitas vezes ainda é) como uma pessoa enferma, que deveria ser isolada da sociedade, internada em clínicas psiquiátricas de longa duração, retirada do convívio e do afeto familiar, ou seja, ele é visto como uma pessoa “louca” vivendo dentro de um “corpo monstruoso” e/ou um “corpo doente”, como define Carolina Teixeira em seu livro “Deficiência em Cena: a ciência excluída e outras estéticas”.

Assim, observa-se a existência de uma medicina normatizadora e corretiva cuja emergência na detecção do problema é superior ao entendimento das patologias enquanto desdobramentos da vida humana, os quais devem integrar o processo de observação clínica. A norma, neste sentido, assume o lugar da cura que endireita o corpo para o retorno ao convívio social e é por meio do poder da norma que os corpos classificados como imperfeitos carregam o peso de sua (a) normalização também chancelada pela ação médica. (Teixeira, 2021, p. 103-104).

Assim, quando Roberto era apenas uma criança com 4 anos, os conselhos que muitas vezes ouvíamos, até mesmo de alguns familiares muito próximos, era de que ele fosse literalmente exterminado do nosso convívio cotidiano, em ideias de isolamento e segregação afetiva e concreta. Eu e minha mãe não sabíamos os termos científicos, eu ainda não conhecia a luta antimanicomial quando tinha 14 anos de idade, mas algo nos dizia que isso não era correto e que nós nunca o abandonaríamos (falo no plural porque toda essa luta foi ao lado e com o protagonismo da minha mãe, Vanessa Valério Póvoa Curado), a partir da reflexão desses princípios agora mais amadurecidos:

A ruptura com o modelo manicomial significa, para o movimento, muito mais do que o fim do hospital psiquiátrico, pois toma como ponto de partida, de acordo com Abou-Yd & Silva, a crítica profunda aos olhares e concepções acerca deste fenômeno. Significa a contraposição à negatividade patológica construída na observação favorecida pela segregação e articuladora de noções e conceitos como a incapacidade, a periculosidade, a invalidez e a inimputabilidade. ‘Significa ainda mirar a cidade como o lugar da inserção’; a possibilidade de ocupação, produção e compartilhamento do território a partir de uma cidadania ativa e efetiva.’ (Lüchmann; Rodrigues, 2007, n.p.).

Muitas famílias que têm membros autistas severos em seu grupo familiar nuclear relatam que essa é uma experiência de guerra, pois todos os dias temos muitos desafios. Era assim que eu me sentia e ainda me sinto, em uma guerra simbólica- guerra por direitos, guerra pelo afeto coletivo, guerra pelo respeito, guerra pela inclusão do meu irmão em tudo que ele pode e quer ser. Em acordo com Ciane Fernandes, pesquisadora e mãe de um jovem autista:

No entanto, muito antes da pandemia nos atingir, quem tem filho autista tem estado em lockdown justamente porque não há como se adaptar à neurotipia vigente em todas as suas supostas variações e aberturas. Sair de casa é um esforço descomunal, não apenas por conta de todo o tempo despendido nos inúmeros protocolos caseiros diários - que incluem desintoxicação geral, quelação de metais pesados, antivirais, antiparasitários, nebulizações, extensa suplementação, eletromedicina e até mesmo lavagens intestinais, além de uma dieta altamente restritiva e trabalhosa de realizar -, mas pelas dificuldades da própria condição comportamental autista, a resistência a mudança de rotina, o risco iminente de algum ataque, além da total falta de apoio humano e material no contexto socioeconômico vigente. Neste contexto, que para famílias autistas em geral já era de isolamento muito antes da pandemia, estar sozinha com uma criança autista é um grande desafio em todos os níveis, a começar pelo físico, em termos de força, energia,

espacialidade, ritmo de repouso, alimentação e eliminação (que são constantemente interrompidos e até mesmo impedidos ou negligenciados quando se tem uma prioridade tão emergencial dia e noite sob sua responsabilidade). (Fernandes, 2020, p. 21-22)

Porém, em contraditório, em nossa leitura acreditamos que o mundo é totalmente diverso, neuro diverso, com corpos, raças, gêneros, culturas e compreensões de vida diferentes, com pessoas com distintas eficiências e/ou deficiências físicas, sensoriais, motoras, cognitivas, entre outras... então onde está a falha, a fissura, a fratura verdadeira nas relações sociais e humanas que excluem determinados grupos específicos considerados em si a materialidade da **DIFERENÇA** a partir de um padrão do que é considerado **NORMAL**? (Curado; Lima, 2023).

O equívoco parece nascer e viver nas próprias sociedades e culturas que excluem as diferenças que consideram “negativas”, já que todos somos diferentes. E estas mesmas sociedades e culturas são constituídas por pessoas que possuem formações e educações frágeis e omissas no que concerne à existência e ao direito das pessoas com deficiência nos âmbitos da vida pessoal, profissional e social.

Ainda refletimos que a própria estrutura social capacitista vem das colonialidades e suas formas contemporâneas, pois nossa educação ainda é colonialista, nossas subjetividades foram colonizadas, por algumas lógicas de domínio dos grupos dominantes, de culturas, povos e nações que se consideravam (e ainda se consideram muitas vezes) superiores por suas raças, línguas, organizações sociais, gêneros e nacionalidades. Além das questões filosóficas de compreensão do corpo, como por exemplo a tradição europeia da dominação da razão, em prol da emoção, como a máxima “penso logo existo” de Descartes, por exemplo.

Sendo então a educação em si a “ponta do iceberg” de sistemas mais profundos de poder e exclusão das diferenças. Porém neste trabalho vamos dar ênfase aos processos educativos e artísticos e tecer possibilidades de produções e pensamentos contra hegemônicos de corpos desviantes, que ao desviar das principais rotas, ou até serem desviados, chocam, ampliam, criam e traçam novos caminhos, esses sim mais decoloniais e inovadores.

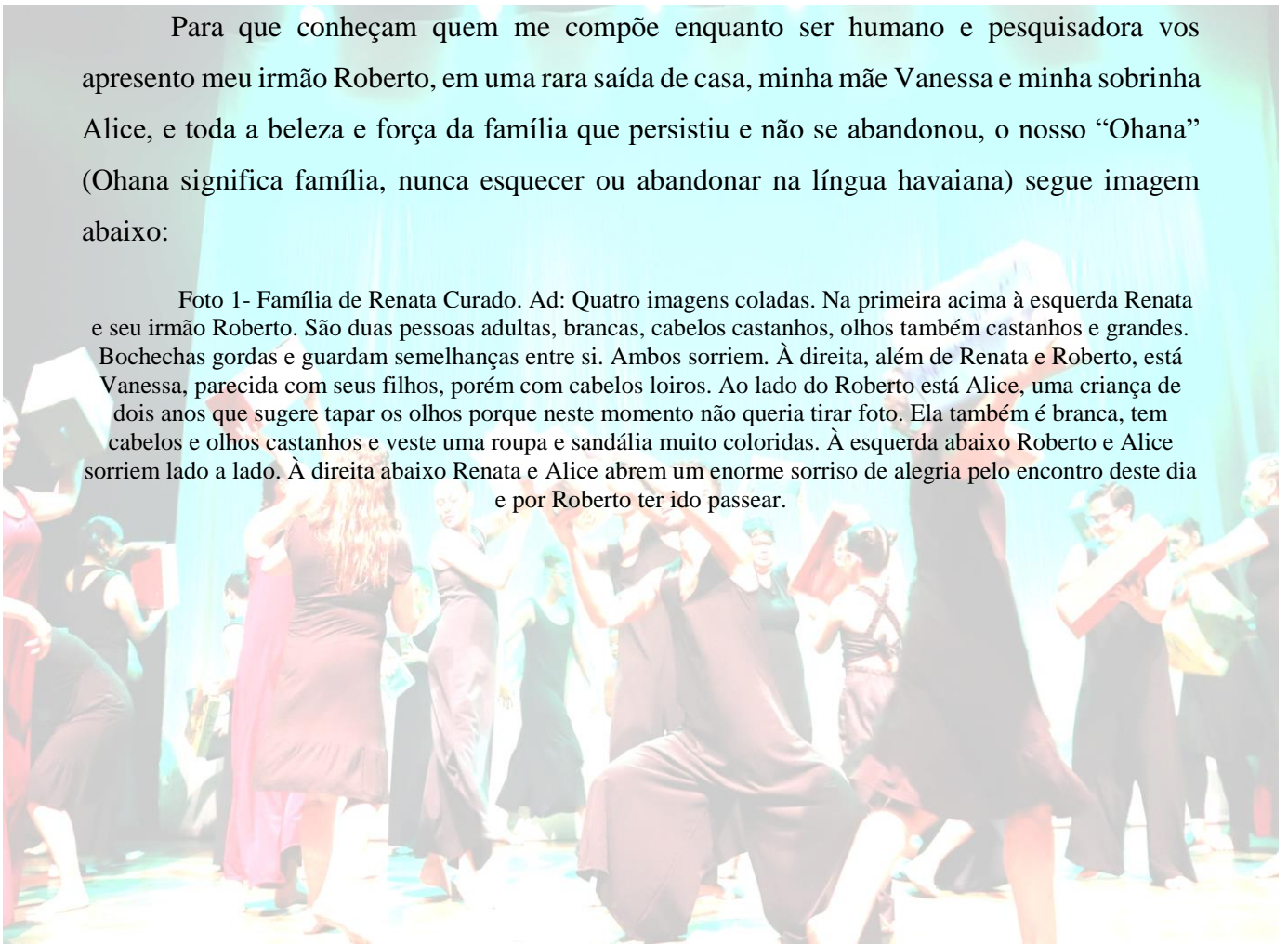
Todas essas experiências previamente descritas me moveram de maneira afetiva, simbólica, acadêmica, e me formaram enquanto pessoa humana e humanizada, mas eu ainda não pensava tanto em estudar Arte (em específico as Artes Cênicas) para, com e de pessoas com deficiência especificamente, porque eu sentia que esse era um lugar de muita sensibilidade para mim, e que eu teria dificuldades em mergulhar em minhas próprias histórias, feridas e cicatrizes emocionais.

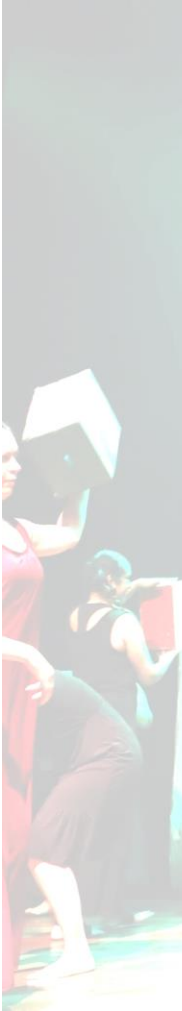
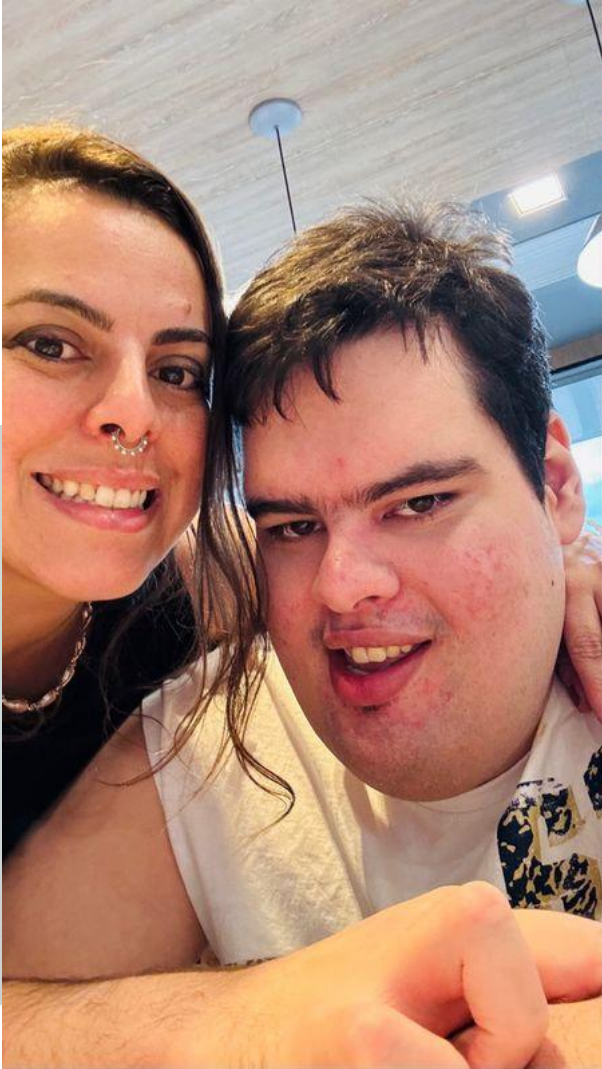
No entanto, a pesquisa em Artes e todas as suas formas poéticas me libertaram ao longo do processo, e eu percebi que falar e estudar sobre o assunto é mais um lugar de cura do que de mais adoecimento psicológico/psíquico. Assim me dediquei com afinco para essas práticas profissionais e pessoais.

De forma interdependente às escolhas, no campo científico e artístico, essas vivências, internamente, forjaram quem sou como pessoa e profissional e meus caminhos sempre se cruzaram com a inclusão e a acessibilidade, direta ou indiretamente.

Para que conheçam quem me compõe enquanto ser humano e pesquisadora vos apresento meu irmão Roberto, em uma rara saída de casa, minha mãe Vanessa e minha sobrinha Alice, e toda a beleza e força da família que persistiu e não se abandonou, o nosso “Ohana” (Ohana significa família, nunca esquecer ou abandonar na língua havaiana) segue imagem abaixo:

Foto 1- Família de Renata Curado. Ad: Quatro imagens coladas. Na primeira acima à esquerda Renata e seu irmão Roberto. São duas pessoas adultas, brancas, cabelos castanhos, olhos também castanhos e grandes. Bochechas gordas e guardam semelhanças entre si. Ambos sorriem. À direita, além de Renata e Roberto, está Vanessa, parecida com seus filhos, porém com cabelos loiros. Ao lado do Roberto está Alice, uma criança de dois anos que sugere tapar os olhos porque neste momento não queria tirar foto. Ela também é branca, tem cabelos e olhos castanhos e veste uma roupa e sandália muito coloridas. À esquerda abaixo Roberto e Alice sorriem lado a lado. À direita abaixo Renata e Alice abrem um enorme sorriso de alegria pelo encontro deste dia e por Roberto ter ido passear.





Por isso, escrevo na perspectiva inspiradora de uma escrevivência (Evaristo, 2009), com uma perspectiva de escrita antirracista e com a “escrita de si” na perspectiva de uma produção feminista (Scheffler; Rago, 2014), em uma escrita poética e desejante (Lyra, 2020), que anuncia o que vivi, o que ensinei, o que aprendi, ou seja, anuncia a mim e como me implico neste trabalho... as ideias e memórias irão e virão como ondas do mar, em alguns momentos do texto. Como a terra arada pela enxada. Como a chuva que molha e revolve esta mesma terra. Como o sol que seca essa terra fertilizada. E assim minha autobiografia e minhas impressões vão se intercruzar com as descobertas da pesquisa, com minha relação familiar e meu trabalho como docente e diretora cênica.

Voltando à questão das pessoas com deficiência na cena, as únicas vezes que via pessoas com deficiência em cena, a partir da minha adolescência, era nas apresentações do meu irmão Roberto nas encenações teatrais de fim de ano das escolas da Associação Pestalozzi, que desenvolve ações de Assistência Social, terapias para desenvolvimento cognitivo/físico e atividades de ensino, voltadas para pessoas com deficiência e/ou em situações de risco.

As participações do Roberto eram sempre bem curtas e apoiadas por cuidadoras e professoras, mas eu sempre chorava compulsivamente durante todo o espetáculo, porque é quase indescritível para mim explicar o quão mágico e emocionante era ver meu irmão, excluído de praticamente todos os espaços sociais e privados, se apresentar no palco de auditórios, tendo a atenção das pessoas e as luzes metafóricas e reais para ele e todos seus colegas de escola, juntos também atuando, se apresentando, apreciando os holofotes que brilhavam sobre eles naquele momento. Eu me emocionava durante todas as apresentações, porque eu via o quanto era importante para aqueles estudantes se apresentarem, eu via também, como isso construía parte de suas autoestimas e auto afetos, com e para além de suas diferentes deficiências, fossem elas, físicas, sensoriais, intelectuais, motoras, múltiplas ou não.

Além de todo o aspecto lúdico e prazeroso das apresentações, eles se sentiam orgulhosos e importantes para que toda a apresentação acontecesse. Eu sabia que ali residia algo elementar e primordial para uma inclusão//acessibilidade ampla e irrestrita das pessoas com deficiência.

Isso moveu meu intelecto, meu coração, meu corpo e minha alma, mas eu ainda não sabia exatamente que seguiria esses passos ao longo da minha carreira e escolhas de vida. Por isso, segue a cronologia revisitada e recriada de partes da minha trajetória pessoal/profissional

e de como esta participa de processos de inclusão e acessibilidade em atividades de ensino, afetos e pesquisa.

★ **Os percursos: Vivências com Arte, Inclusão e Acessibilidade: Todos os caminhos me levam à transformação do *status quo***

Ao longo das minhas formações, o estudo das formas de ensinar, conviver e aprender com as pessoas com deficiência não foi pauta curricular nem política de maneira geral. Olhando para trás eu percebo que neste sentido, tive formações segregadoras. Obviamente meus professores formadores sabiam da existência das pessoas com deficiência, mas isso não era citado, a ideia de inclusão nos sistemas educacionais e sociais gerais não era refletida, e nem mesmo pautas sobre acessibilidade e pessoas com deficiência, eram mencionadas.

Mesmo no mestrado, em um programa das Ciências Sociais, na qual me deparei com uma universidade e uma turma muito atuante e militante nos quesitos dos Direitos Humanos, onde estudávamos conteúdos que abarcavam povos indígenas, comunidades quilombolas, pessoas em situação de privação de liberdade (população carcerária), pessoas afrodescendentes, pessoas da comunidade LGBTQIPNA+, população caiçara, movimentos feministas, movimentos antifascistas, dentre outras minorias sociais e perspectivas/movimentos progressistas e de proposição de reparações históricas para promover justiça sociais, ainda não obtive nenhum contato com pesquisas com as pessoas com deficiência.

Esse tema não era debatido, estudado, ainda parecendo ser de “guetos” acadêmicos muito específicos, que eu ainda não acessava diretamente nesses períodos enquanto pesquisadora.

Eu mesma estudava o tema dos direitos humanos através de experiências com performances culturais e artísticas dos povos quilombolas do cerrado, os Kalunga, e com algumas etnias indígenas que frequentavam a festividade que eu estudava, o Encontro de Culturas Tradicionais, na região da Chapada dos Veadeiros-GO.

Todavia, eu mesma ainda não fazia o recorte específico das pessoas com deficiência nestes contextos (para maior conhecimento da minha pesquisa de mestrado, intitulada: “Memórias tradicionais como performances culturais: experiências na Aldeia Indígena Multiétnica em Goiás” (Curado, 2017), vide a dissertação, disponível nas referências finais.

Porém eu já tinha muita prática com atividades de ensino atreladas à inclusão, na minha prática docente, principalmente com o trabalho junto às professoras de apoio, e também diretamente com os e as estudantes, pensando em metodologias e exercícios cênicos que fossem produtivos para as pessoas com deficiência e também na minha vida pessoal com o cuidado e educação do meu irmão Roberto e com a convivência com toda a comunidade envolvente das pessoas com deficiência, nos espaços que eu frequentava com meu irmão, incluindo famílias, profissionais da educação e da saúde e outras pessoas com deficiência.

Nesses espaços pessoais e profissionais tive tanto vivências de inclusão e acolhimento, como as de exclusão e violências, já que mesmo quando falamos de incluir isso ainda é feito dentro de uma estrutura maior que é capacitista e repete equívocos segregatórios nas escolas, bem como nos locais de saúde a visão biomédica impera e a sensação era a de que meu irmão tinha que ser “corrigido”, “modificado” e “adaptado” para a sociedade ou ele seria expurgado desta.

Para ser ainda mais específica, eu iniciei meu trabalho como professora de Artes/Teatro na educação básica em 2006 e por sorte e força da lei eu quase sempre trabalhei em escolas que tinham pessoas com deficiência, posso destacar que os principais estudantes que encontrei nessa trajetória foram pessoas com deficiência intelectual, muitos com Síndrome de Down, e estudantes surdos.

O que acompanhei com sucessos e insucessos foram as tentativas de incluir essas pessoas nas escolas públicas. Isso se dá de forma muito complexa porque reconheço o avanço que é essas pessoas estarem em escolas regulares, ou seja, saíram da segregação de haver apenas escolas específicas ao seu tipo de deficiência, mas ao mesmo tempo a maneira que isso se deu muitas vezes configura mais um sentido de integração, eles estavam sim presentes na escola, mas ainda não ocorria a inclusão em si, já que foi perceptível que nem sempre eles estavam incluídos de fato. Muitas vezes, de maneira geral, esses estudantes com deficiência estavam ocupando o espaço de forma superficial e não exatamente envolvidos nas propostas e projetos das escolas.

Assim a maior parte da minha experiência, além da experiência familiar, até 2024, foi nas práxis da sala de aula como professora regente de Artes e Teatro e como Coordenadora de Arte e Inclusão de uma escola formadora e profissionalizante de Goiânia-GO.

Então mesmo com todas as barreiras impostas pela sociedade (incluindo o espaço das escolas), resistências e estratégias artísticas e docentes foram criadas por mim e por outros

pares que pensavam de forma próxima, para promover a inclusão no campo educacional e a acessibilidade no campo das artes e assim caminhamos em rumo a essas utopias, às vezes tendo que dar uns passos para trás, mas pegando impulso para seguir sempre em direção a mais justiça social.

Pois se o macro sistema tinha uma inclusão ainda muito pautada no discurso e no campo das ideias e pouco no real concreto, eu buscava no dia a dia fazer a diferença agindo para que, pelo menos em minhas aulas de Artes, algo de potente fosse construído e percebi com os anos que uma das principais tecnologias de acesso e inclusão, era a escuta sensível, observar, escutar, perguntar como a pessoa aprendia, junto às suas famílias e professores de apoio. (No período a que me refiro nesta tese era bem comum haver professores de apoio, fato que atualmente percebo uma grande regressão quando governos atuais conservadores e neoliberais retiram ou diminuem muito a quantidade desses profissionais na educação básica em Goiás.)

Ao longo de minha trajetória profissional, passei por diversas escolas estaduais e privadas, regulares e de Artes e - uma universidade federal (como professora substituta nos cursos de Teatro e Dança), da cidade de Goiânia-Go- tanto centralizadas como em periferias, como estagiária, professora e coordenadora. Essas escolas, me proporcionaram ampla experiência nas possibilidades de inclusão//acessibilidade de pessoas com deficiência na educação básica formal e no ensino de Artes em espaços formadores, técnicos e profissionalizantes.

Dentro dessas instituições, mesmo sem eu ter tido um preparo específico nas minhas formações, eu me deparei com estudantes com deficiências, e agi, pesquisei e aprendi a partir dessas experiências reais e práticas. Eu trabalhava sempre no empenho de buscar de forma pessoal e autônoma, até então, conhecimentos e exemplos de como trabalhar com os e as estudantes com deficiência.

Trabalhei em meio a muitos discursos do senso comum, de outros professores e gestores das escolas, sobre as dificuldades de se trabalhar com a pessoa com deficiência, e, evidentemente, também, em meio a muitas precariedades gerais (questões de estrutura física, má remuneração dos professores, falta de materiais de trabalho, algumas vezes falta de professores de apoio, dentre outras fragilidades vividas nestes ambientes) do ensino público em âmbito estadual e federal. Até mesmo no ensino privado não foi muito diferente.

Porém, eu sentia ali um contrassenso, porque percebia a presença dos estudantes com deficiência como um mar de potencialidades, por poder viver na prática a força da legalidade

e da construção de possibilidades/afetividades, ao ver começar a entrar muitas pessoas com deficiência nas escolas regulares, a partir dos anos 2000.

Eu vivia as possibilidades de trocas, de respeitabilidade e de sensibilidades diversas, que proporcionam a presença da diferença na sala de aula, ao mesmo tempo em que percebia os desafios e dificuldades em uma realidade já muito instável e insegura para os professores das redes públicas, federais e privadas.

Acredito ser importante lembrar que as minhas experiências nas escolas se iniciaram em 2006 e a Lei Brasileira de Inclusão, que além de outros temas versa sobre a educação, e é bem completa quanto aos direitos da pessoa com deficiência, teve seu texto final sancionado em 2015. Então eu pude vivenciar um pouco do que foram essas transições e transformações dentro de algumas escolas em que trabalhei. Para Ana Paula Rodrigues e Claudia Lima:

A inclusão de alunos com deficiência tem passado por mudanças importantes nas duas últimas décadas. Tais mudanças alcançadas retratam uma nova configuração no que diz respeito ao acesso e permanência desses alunos. A legislação brasileira, através de documentos internacionais, passou a assumir, significativamente, mudanças no sistema educacional brasileiro, inclusive aos estudantes com deficiência. (Rodrigues; Lima, 2017. P. 9.)

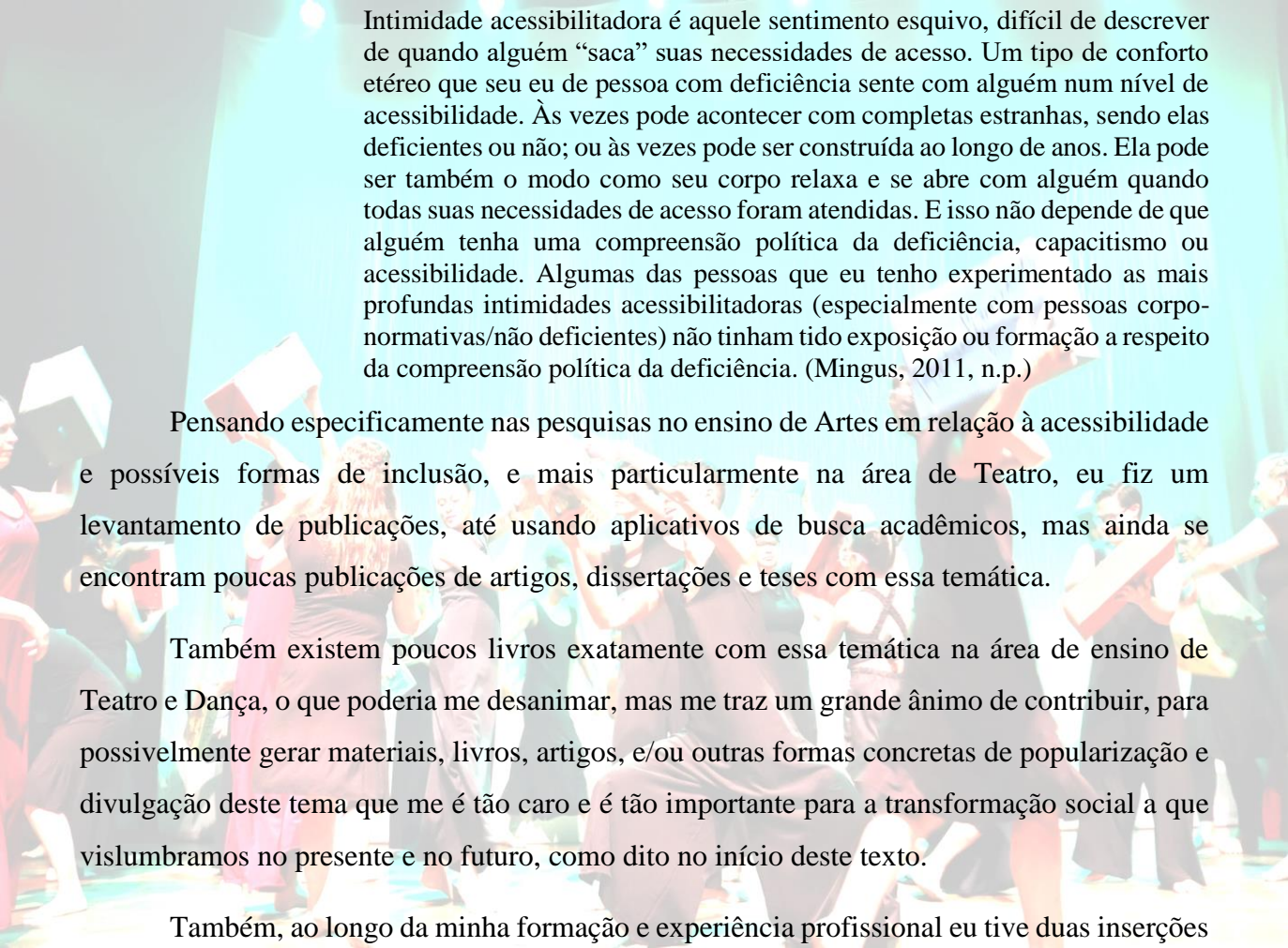
Assim, na maioria das escolas em que trabalhei havia professores de apoio e era possível fazer um trabalho conjunto a estes para os processos de ensino e aprendizagem das crianças, jovens e adultos com deficiência. Eu vivenciei de perto a passagem das tentativas de segregação e integração para a inclusão nesses últimos 20 anos, e eu buscava, até intuitivamente, muitas vezes, trazer o estudante com deficiência para dentro da sala de aula da forma mais verdadeira e consistente possível, para os processos criativos e para as reflexões sobre as Artes.

Acredito que na maioria das vezes, vivi experiências bem-sucedidas, que não serão esmiuçadas nesta tese, pensando especificamente nas vivências enquanto professora na educação básica, mas que me prepararam para experiências mais densas ainda, com Arte e Inclusão, ao me tornar coordenadora de Arte e Inclusão em uma grande escola pública de Artes de Goiânia-GO.

Essa última experiência me leva até essa pesquisa específica, em que penso que junto à comemoração em 2024 dos meus 40 anos, pode celebrar//refletir toda minha trajetória pessoal, profissional, acadêmica e artística como uma professora-artista que luta, defende, trabalha e constrói afetos a partir das tentativas de implantação e experienciação da

inclusão//acessibilidade no seu sentido mais amplo e irrestrito nos ambientes pessoais e profissionais.

E aqui eu falo mesmo de sonhos, utopias, desejos, vivências, micro resistências de sobrevivências políticas cotidianas e íntimas, já que no macro da sociedade sabemos que a inclusão e a acessibilidade ainda são conceitos e vivências pouco conhecidas e/ou vivenciadas pela maioria da população. Sobre a intimidade do acesso Mia Mingus, defensora da justiça da deficiência como meio de libertação, explica:



Intimidade acessibilitadora é aquele sentimento esquivo, difícil de descrever de quando alguém “saca” suas necessidades de acesso. Um tipo de conforto etéreo que seu eu de pessoa com deficiência sente com alguém num nível de acessibilidade. Às vezes pode acontecer com completas estranhas, sendo elas deficientes ou não; ou às vezes pode ser construída ao longo de anos. Ela pode ser também o modo como seu corpo relaxa e se abre com alguém quando todas suas necessidades de acesso foram atendidas. E isso não depende de que alguém tenha uma compreensão política da deficiência, capacitismo ou acessibilidade. Algumas das pessoas que eu tenho experimentado as mais profundas intimidades acessibilitadoras (especialmente com pessoas corpo-normativas/não deficientes) não tinham tido exposição ou formação a respeito da compreensão política da deficiência. (Mingus, 2011, n.p.)

Pensando especificamente nas pesquisas no ensino de Artes em relação à acessibilidade e possíveis formas de inclusão, e mais particularmente na área de Teatro, eu fiz um levantamento de publicações, até usando aplicativos de busca acadêmicos, mas ainda se encontram poucas publicações de artigos, dissertações e teses com essa temática.

Também existem poucos livros exatamente com essa temática na área de ensino de Teatro e Dança, o que poderia me desanimar, mas me traz um grande ânimo de contribuir, para possivelmente gerar materiais, livros, artigos, e/ou outras formas concretas de popularização e divulgação deste tema que me é tão caro e é tão importante para a transformação social a que vislumbramos no presente e no futuro, como dito no início deste texto.

Também, ao longo da minha formação e experiência profissional eu tive duas inserções no Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG, o DEI-CEPAE. A primeira foi durante minha graduação em Artes Cênicas, durante quase dois anos, com um estágio não-obrigatório.

Nove anos depois eu voltei já mestre, como professora bolsista. Como a base teórica da proposta do espaço é a Psicologia Histórico-Cultural, criada pela tríade russa de base marxista: Lev Vygotsky, Alexander Luria e Alexei Leontiev, nos grupos de estudos da

instituição, eu pude aprender sobre esta fundamentação teórica que me acompanha desde a graduação.

Ressalto Vygotsky especificamente, que explica que os seres humanos aprendem através da mediação de uma pessoa mais experiente no processo de conhecimento e ensino a uma menos experiente, que as pessoas aprendem através do contato com suas culturas e historicidade, de maneira coletiva e principalmente que aprendem através das práxis, em interação com outras pessoas, transformando a natureza e criando o conceito ontológico de trabalho. De acordo com Sônia Teixeira no artigo “*A Educação em Vigotski: prática e caminho para a liberdade*”:

O projeto científico esboçado por Vigotski para a psicologia geral – a dialética da psicologia, que tem a dialética do humano como objeto de estudo – está intimamente relacionado com o contexto histórico vivido pelo autor, pós-revolução russa de 1917 e o seu compromisso com a construção de “uma psicologia para um novo homem e uma nova sociedade” (Vygotsky, 1991a, p. 406), que se consolidaria com o socialismo. Vigotski tinha em seu horizonte, portanto, a construção de uma nova sociedade, mais justa e solidária, e atribuiu à educação papel essencial nesse processo. Nesse sentido, a teoria por ele formulada e a concepção de educação nela presente precisam se constituir em práxis por quem as toma como fundamento de seu trabalho. Não basta estudar e conhecer a teoria, é preciso vivê-la, o que implica no compromisso com a emancipação humana. (Teixeira, 2022, S.P.)

E de maneira profícua segue adiante a reflexão aqui colocada:

Portanto, assumir a concepção de educação presente no sistema teórico-conceitual de Vigotski significa, antes de tudo, compreender que o social para o autor não se reduz à interação entre as pessoas e nem ao contexto do desenvolvimento social da personalidade consciente. A existência social da pessoa, as suas relações sociais constituem a fonte desse desenvolvimento. O ser humano se educa – se forma como uma personalidade consciente nas e como relações sociais. (Teixeira, 2022, S.P.)

A partir desses estudos de base, que provam através da Psicologia Histórico-Cultural que o ser humano aprende e apreende a realidade através de vivências coletivas, no convívio humano em sociedade, referendo a necessidade e urgência das pessoas com deficiências estarem em todos os espaços sociais, como escolas, teatros, museus, galerias de Artes, ocupando cargos no mundo do trabalho, entre outros lócus sociais.

Pois, de maneira elementar, Vygotsky reflete: “o desenvolvimento cultural é a principal área para compensação de extra normatividade [deficiência] quando o desenvolvimento orgânico é impossível; a este respeito, o caminho do desenvolvimento cultural é ilimitado” (1993, p. 169).

O ponto principal que Vygotsky propunha era o de abrir caminhos, através de reformas educacionais radicais, e aqui neste estudo transpomos essa ideia, para reformas artísticas também radicais, guiadas por ideais de justiça social e igualdade, para todos os cidadãos e cidadãs terem um papel produtivo na sociedade com base em suas forças singulares, enquanto veem a extra normatividade ou não normatividade como precisamente um tipo de tais forças. “Nesse caminho, a educação e a arte “devem lidar” não tanto com [qualquer] fator biológico, mas sim com suas consequências sociais.” (Vygotsky, 1993, p. 66).

Neste sentido, retomo o período de pesquisa do meu passado enquanto estudante da graduação em artes cênicas, em que entrei em contato com o conceito de “Defectologia”, que ao contrário do possível capacitismo (reitero que o capacitismo é a ideia preconceituosa de que pessoas com deficiência são inferiores àquelas sem deficiência, tratadas como anormais, incapazes, em comparação com um referencial definido como “perfeito” e/ou capaz) do termo parte da expressão “defeito” como era usada na época a ideia de deficiência na língua russa, porém as perspectivas de Vygotsky caminham em sentido ao anti-capacitismo ao entender a deficiência enquanto diferença e diversidade humana e não defeito ou desabilidade.

Essa proposta/pesquisa denominada Defectologia tem uma perspectiva extremamente inovadora ao entender a pessoa com deficiência como uma das bases e fontes do entendimento do desenvolvimento humano e não o contrário como supõe o senso comum, através da ideia de elaboração compensatória do indivíduo com deficiência, para substituir possíveis limitações corporais e psíquicas.

Ao entender a psicologia histórico-cultural no desenvolvimento das funções psicológicas superiores de pessoas com deficiência, sejam algumas delas: memória, atenção, percepção, formação de conceitos, dentre outras; em experiências de ensino no campo das Artes e da Pedagogia, além de experiências de acessibilidades em espetáculos e dramaturgias, eu pude novamente perceber fortemente a mudança do sentido de desafio de ensinar, trabalhar e conviver com a pessoa com deficiência para a potência em ensinar, trabalhar e conviver com a pessoa com deficiência, e assim meus caminhos seguiram enfrentando e transformando os *status quo* capacitistas, também muito embasada pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) que em 2025 completa 10 anos.

★ Primeira Passagem: A Psicologia Histórico-cultural como possibilidade basilar de repensar referências teórico-práticas.

“O poema não é escrito com armas. É escrito com o corpo. Mas o corpo arde um pouco. De cada vez que escreve.

(Alberto Pimenta)

Antes de entrar no doutorado oficialmente, eu cursei uma disciplina, como aluna especial, intitulada: **Perspectiva Sócio-histórico-cultural e Educação: a dialética nas teorias de Vygotsky, Luria, Leontiev e Wallon**, que fortaleceu minhas pesquisas anteriores sobre Vygotsky e a sua psicologia Desenvolvimental (relativa ao desenvolvimento intelectual dos seres humanos).

Como já dito eu havia entrado em contato com essas teorias durante a minha graduação em Licenciatura em Artes Cênicas nas disciplinas de Psicologia da Educação I e II e principalmente, com mais aprofundamento e experimentação prática, no grupo de estudos e trabalhos do atual DEI/CEPAE-UFG, antiga Creche da UFG, que tinha esse nome quando seus serviços eram destinados apenas à comunidade acadêmica. Lá eu era professora estagiária e fazia parte da nossa formação e trabalho participar ativamente do referido grupo de estudos, onde um universo novo e interessante se abriu para mim.

Essa novidade veio principalmente com Vygotsky e as perspectivas de aprendizado e desenvolvimento através da interação social e com Wallon nos ofertando sua ideia de desenvolvimento e aprendizado através da construção da afetividade, o que me leva ao encontro com Paulo Freire e sua Pedagogia da Liberdade/ Pedagogia do Oprimido (1987), dentre outros conceitos.

Na atualidade, ao desenvolver reflexões nessa disciplina citada acima, ministrada pela Profa. Dra. Ivone Garcia, da Faculdade de Educação da UFG, uma referência nacional no assunto, eu pude me debruçar mais acerca de questões sobre o desenvolvimento cognitivo de pessoas com deficiência através de processos de ensino-aprendizagem, principalmente dos conteúdos de Arte, com base teórico-metodológica nos conceitos da psicologia sócio-histórico-dialética (ou psicologia histórico-cultural).

Ao longo dos anos de estudo sobre a psicologia histórico-cultural, da graduação até o mestrado, e seguindo no doutorado, primeiro busquei entender como as instruções intencionalmente organizadas e produzidas pelos professores para o ensino e criação artística

nas experiências de Arte (com foco em teatro e dança) e a inclusão//acessibilidade, proporcionam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Menciono novamente algumas delas: memória, atenção, imaginação, percepção, formação de conceitos, consciência, em interconexão entre elas, nas pessoas com deficiências motoras, intelectuais, sensoriais e/ou deficiências múltiplas e nas pessoas sem deficiência também. Como essas experiências acontecem em espaços educativos e artísticos, com foco nas vivências que tenho como professora e à época como coordenadora de Arte e Inclusão e professora de apoio de uma escola pública de formação inicial e profissional em Goiânia-GO, entre os anos de 2021 e 2023, também foram focos específicos desta investigação ampla que culmina no doutorado.

Pelos estudos da psicologia histórico-cultural, atualmente mais bem explicitada como psicologia sócio-histórico-dialética, de acordo com Ivone Garcia (2022), que diz que, além da dimensão cultural dessa teoria é importante salientar a dimensão filosófico-dialética dela. Esta acredita que através da contradição de ideias e da busca de uma solução, se encontram caminhos de melhorias sociais e educativas, onde podemos empreender uma análise acerca dos processos de desenvolvimento humano, da infância à idade adulta, passando por situações específicas como o ensino para pessoas com transtornos e/ou deficiências sensoriais, motoras e/ou intelectuais.

A *Troika*, formada por: Alexei Leontiev, Alexander Luria e Lev Vygotsky se debruçou sobre a pedologia (estudo sobre a infância), a educação, a psicologia, entre outros campos, contribuindo imensamente nos campos teórico e prático para os processos de ensino-aprendizagem dos seres humanos.

A partir destes estudos, e com as experiências como coordenadora de arte e inclusão e professora de apoio em uma escola pública de Artes em Goiás, que há 55 anos forma artistas nas diversas linguagens da Arte, tais como: música, arte-educação, dança, teatro, artes visuais e circo, de forma inicial, técnica e profissional, posso sugerir uma forma inovadora de ensinar e aprender com as pessoas com deficiência, que culmina com a direção de um espetáculo de Teatro-Dança acessível, que será explicado mais à frente.

Se faz importante notar que esta escola citada ainda não possuía cotas para as pessoas com deficiência, ou tinha cotas fictícias, porque a maioria dos candidatos com deficiência eram reprovados nas provas de aptidão que existe na maioria dos cursos para entrada na instituição,

porém, o papel nesta instituição da Coordenação de Arte e Inclusão, era exercer uma função que permite dar apoio às outras coordenações das áreas já supracitadas e aos professores e professoras ligados a elas.

Onde buscava-se suprir essa lacuna de implementação de políticas públicas, ao incentivar e propor capacitações e formações aos professores, para eles com autonomia pensarem inovações metodológicas para os estudantes com deficiência e a coordenação também dava suporte aos candidatos e candidatas com deficiência ao fazerem as provas de nível para adentrar a escola (pois de maneira ainda tecnicista e excludente, a maioria dos cursos da escola exige provas de habilidades para a entrada dos e das estudantes).

Esta escola, aqui colocada nesta tese, como também uma experiência da Prática como Pesquisa, recebe desde crianças (de 5 a 9 anos) na área de arte-educação, onde as mesmas estudam dança, teatro, música, artes visuais e circo, de forma alternada, e após o término do curso podem seguir na área de preferência, às pessoas idosas, em cursos como o de artes visuais (cerâmica, pintura, macramê, entre outros) e em um grupo específico de teatro que é destinado às pessoas com mais de 45 anos, passando por jovens e adultos de todas as idades distribuídos nos mais de 100 cursos da mesma.

A escola como um todo é um espaço de ensino-aprendizagem intergeracional, com pessoas adultas e idosas principalmente nos cursos de artes visuais e teatro, e crianças e jovens nos cursos de dança, circo, arte-educação e música, e seu escopo de alcance e transformação social é muito grande, oferecendo desde a formação inicial de crianças, jovens e adultos nas diversas áreas artísticas, às formações técnicas e continuadas daqueles estudantes que decidem seguir os estudos em alguma área da Arte para adentrar o mercado profissional com essa expertise e serem trabalhadores qualificados e atuantes das Artes no mundo do trabalho.

Neste universo de ensino inicial e profissional muitos métodos se misturam a partir da especificidade de cada manifestação artística. Pude observar no dia a dia que a maioria dos professores trabalha de maneira harmônica com os alunos sem deficiências mas muitos possuem dificuldades com os estudantes com deficiência e transtornos, como os estudantes com síndrome de Down; pessoas dentro do Transtorno do Espectro Autista; estudantes com TDAH-transtorno de déficit de atenção e hiperatividade; com paralisia cerebral; deficiência auditiva e visual, deficiência motora, além de outras neurodiversidades e deficiências de maneira geral.

Eu acredito, em comunhão com Vygotsky, que a mediação entre professores e estudantes é essencial para os processos de ensino-aprendizagem, sendo o cerne de toda a comunicação, conexão e metodologias realizadas. Essa mediação se faz fundamental na atuação dos professores com toda a diversidade de alunos, com e sem deficiência, e também os responsabiliza de trabalhar a inclusão social e o engajamento do entendimento mútuo entre os estudantes e professores, fazendo a ponte entre as eficiências e potências que as pessoas com e sem deficiência possuem e também e principalmente proporcionando reflexões e momentos de convivência na riqueza que é a relação interpessoal entre pessoas diferentes que entendem e vivenciam a vida e a Arte através de seus corpos e intelectos de formas diferentes. Pois para Vygotsky (1989, P.56): “Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros”.

Neste contexto comecei a me indagar, o que eu como professora de artes cênicas e pedagoga, poderia contribuir, mesmo para as outras áreas, que não as artes da cena (teatro, dança e circo) que tenho mais domínio, pensando em quais metodologias, quais formas de ensino, quais discursos e práticas poderiam ser somados aos conteúdos dos professores.

Em meio a tantas questões pertinentes, retornei às reflexões teóricas de Vygotsky, as quais abraçam essas barreiras pedagógicas, proporcionando um jeito novo de olhar a educação e principalmente, neste caso, as pessoas com deficiência. Essa reflexão se deu através de seu tratado sobre a **Defectologia**-termo usado até hoje na Rússia, que na língua portuguesa parece pejorativo, mas que dentro do contexto da língua russa diz respeito às deficiências das pessoas (Vygotsky, 2021). Adiante falarei um pouco mais sobre essas vivências, mas antes quero retomar alguns conceitos importantes para a fundamentação teórica que se propõe esta tese.

Entendendo a base dos conceitos Vygotskyanos, de interação social, mediação, contato com a cultura humana historicamente acumulada, para criar e atualizar a cultura, prova a necessidade de convívio com as diferenças, e o entendimento dos movimentos compensatórios que as pessoas com deficiência criam e que nos ensinam a como trabalhar e ensiná-las ... assim muitas transformações epistemológicas são feitas para uma atuação mais assertiva e afetiva no ensino e na aprendizagem para, com e de pessoas com deficiência e sem deficiência concomitantemente.

★ Segunda Passagem: Criação e criatividade no ensino das Artes

“A arte é educadora enquanto arte e não enquanto arte educadora.”

(Walter Benjamin)

A própria natureza do ensino da arte pressupõe criação e criatividade, conceitos próximos, mas não idênticos, enquanto um é constructo o outro é manifestação. Neste sentido a psicologia sócio-histórico-dialética contribui para pensarmos um ensino criativo e inovador. Pois para Vygotsky (2018, p. 16):

Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando igualmente possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia.

Repensando essa ideia para a minha realidade, percebo que a escola estudada, é um espaço de trabalho com Arte, portanto que trabalha criação e criatividade, que forma profissionais tanto para o mundo do trabalho quanto proporciona vivências na Arte para aqueles que querem ter apenas a fruição estética e a experimentação artística.

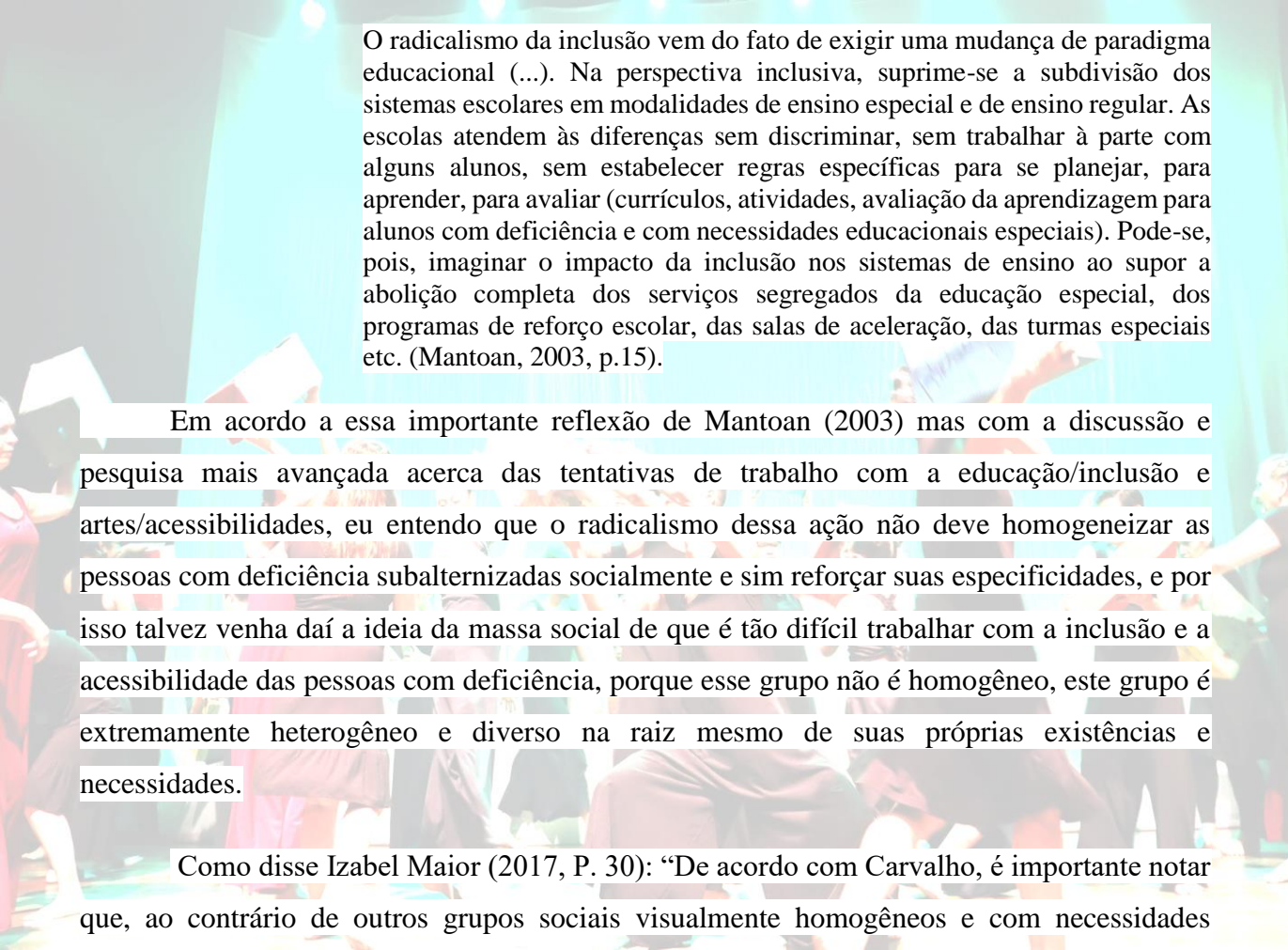
Assim, como uma instituição pública grande, em número de professores, cursos, premiações e estudantes (em torno de 3000 estudantes passam pela escola anualmente), possui muitos conflitos internos e também situações de precarização nas condições de trabalho de seus funcionários e na sua estrutura física, como é comum na maioria das escolas públicas. Apesar disso, a escola possui tradição em formação artística e criação de espetáculos de Arte nas diversas linguagens já citadas, produções essas que se destacam por sua qualidade e quantidade no cenário goiano e nacional.

Mas e a inclusão de pessoas com deficiência neste contexto? E a acessibilidade dos espetáculos artísticos? Foi observado, em relação à inclusão de pessoas com deficiência na escola, que apesar de haver um histórico de Arte e Inclusão, no espaço, com a criação de núcleos específicos para se trabalhar com o artista com deficiência (o que nos leva a reflexão de uma possível integração ao invés de inclusão), atualmente, enfrenta-se muitas barreiras para conseguir implementar recursos de acessibilidade e de inclusão de fato na escola.

Situações de preconceitos, discursos de busca de “perfeição” - o termo é apresentado entre aspas como ato político que refuta a ideia e busca de uma dita “perfeição”, que leva tantos corpos diversos a serem excluídos socialmente, também, pela própria ideia de perfeição ser um conceito relativo, taxativo e complexo, busco desconstruir essa perspectiva, já que a perfeição

é imanente a períodos históricos, culturas e sociedades, e mais, seria ela, a perfeição, possível, real e existente!?

Também títulos de “corpos virtuosos” e “altas performances” para os artistas, comportamentos capacitistas, racistas, machistas, entre outros ainda perduram, fortemente, no ambiente escolar//formativo//técnico geral no contexto brasileiro e regional, e por isso parece ser tão “radical” quando falamos de inclusão em espaços tão viciados no sistema colonialista e opressor de ensino. Como problematiza Maria Tereza Mantoan:



O radicalismo da inclusão vem do fato de exigir uma mudança de paradigma educacional (...). Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais). Pode-se, pois, imaginar o impacto da inclusão nos sistemas de ensino ao supor a abolição completa dos serviços segregados da educação especial, dos programas de reforço escolar, das salas de aceleração, das turmas especiais etc. (Mantoan, 2003, p.15).

Em acordo a essa importante reflexão de Mantoan (2003) mas com a discussão e pesquisa mais avançada acerca das tentativas de trabalho com a educação/inclusão e artes/acessibilidades, eu entendo que o radicalismo dessa ação não deve homogeneizar as pessoas com deficiência subalternizadas socialmente e sim reforçar suas especificidades, e por isso talvez venha daí a ideia da massa social de que é tão difícil trabalhar com a inclusão e a acessibilidade das pessoas com deficiência, porque esse grupo não é homogêneo, este grupo é extremamente heterogêneo e diverso na raiz mesmo de suas próprias existências e necessidades.

Como disse Izabel Maior (2017, P. 30): “De acordo com Carvalho, é importante notar que, ao contrário de outros grupos sociais visualmente homogêneos e com necessidades compartilhadas, as pessoas com deficiência têm na própria diversidade uma de suas mais evidentes características (Carvalho, 2012).”

Sendo assim, na busca de equidade, e não igualdade, já que às vezes a igualdade exclui e invisibiliza ao invés de dar atenção ao que é específico em cada pessoa, procurei debater ideias de inclusão e acessibilidade relacionadas a trabalhar com as pessoas com deficiência a partir do que elas precisavam em sua individualidade e singularidade, para que as pessoas com deficiência interessadas tivessem acesso às mesmas oportunidades que as pessoas sem

deficiência tem na escola estudada/trabalhada.

A professora da área de educação para pessoas com deficiência e psicologia, Enicéia Mendes (2006), faz essa discussão de maneira ainda mais substancial pensando na escola regular e aqui eu faço a adaptação para uma escola técnica e profissional de Artes, para explicar como se dava meu trabalho na instituição, a partir de negociações, rearranjos, trocas e permutas institucionais para conseguir fazer a inclusão e a acessibilidade na escola citada, senão a inclusão//acessibilidade ideal, mas alguma que fosse real, possível e concreta.

Ainda em acordo com Enicéia Mendes (2006, p. 400):

O perigo dessa contradição tem sido consideravelmente maior nas propostas de inclusão total, que ainda é uma estratégia política controversa. Fuchs e Fuchs (1994) alertam que se trata de uma resposta muito simplista e equivocada a um tema demasiadamente complexo, e que ainda está muito mais baseada em crença ou convicção pessoal e numa confiança excessiva na retórica, quando faltam evidências científicas capazes de sustentá-la. Assim, precisamos na atualidade ir além dos argumentos ideológicos, do romantismo, da ilusão de que será um processo fácil, barato e indolor, se quisermos avançar de fato em direção a um sistema educacional mais inclusivo, e escrutinar continuamente se não estamos produzindo, sob a bandeira da inclusão, formas cada vez mais sutis de exclusão escolar.

Neste sentido, busquei sempre trabalhar ideias de inclusão individualizadas e irrestritas, tanto das pessoas com deficiência quanto das pessoas mais vulneráveis, sejam elas pessoas de baixa renda, pessoas negras, pessoas transexuais, entre outras situações de minorias sociais, neste ambiente educacional supracitado.

Porém, trabalhar com a inclusão e acessibilidade no universo artístico-cultural, ainda requer muito enfrentamento político e social, de práticas e discursos que excluem e taxam as pessoas como incapazes de fazer Arte por questões corporais, cognitivas, de aporte físico, comportamental, intelectual, entre outras.

Quando estudei o livro “Psicologia, Educação e Desenvolvimento” (Vygotsky, 2021), vi como há mais de um século Vygotsky já trazia ideias de como incluir as diferenças no bojo escolar, para um ensino realmente diferenciado, revolucionário e que busca a inserção das diferenças no escopo educativo, diminuindo o abismo social e o acesso de pessoas das mais diversas camadas sociais e humanas nas instituições educativas. De acordo com Vygotsky:

Em nenhum outro lugar, o aproveitamento relativo adquire tamanho significado como na escola para crianças com retardo mental, pois lá lidamos com crianças que têm insucesso

absoluto. Em relação a essas crianças, é sempre importante considerarmos seu aproveitamento relativo. Em nenhum outro lugar, esse problema aplica-se tão amplamente como nas duas direções que se seguem. Primeiramente, nas escolas para crianças com retardo mental e em relação ao problema do aproveitamento insuficiente. Na escola, uma série de crianças obtém zero, dia após dia; os zeros são dados nos bimestres e até mesmo nas notas anuais finais. Ou seja, há um grupo especial de alunos que obtém zero. Esse grupo é formado por crianças sem aproveitamento, sob o ponto de vista do aproveitamento absoluto. Porém, o zero é apenas uma descrição negativa do estado dos conhecimentos do programa pelas crianças, mas nada diz sobre o que aprenderam na escola (Vygotsky 2021, p. 185-186).

Esse excerto exemplifica bem como podemos entender a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas, e principalmente formas de compreender a diversidade do desempenho escolar, com foco no ensino de Arte, pois pode ser que muitas vezes não se alcance exatamente o mesmo nível de desenvolvimento, produção e aprendizagem entre todos e todas as estudantes.

Algumas vezes sim, mas nem sempre. Acreditamos que conceitos serão aprendidos e as funções psicológicas superiores dessas pessoas com deficiência, como memória, atenção, percepção, abstração, entre outras, serão melhor trabalhadas pedagogicamente pelo ensino das linguagens artísticas. É importante frisar que não falo aqui de arteterapia, mas do ensino da Arte em si, que progressivamente leva a desenvolvimentos cognitivos e físicos em maiores ou menores escalas, de acordo com a perspectiva Benjaminiana citada no início deste tópico.

Assim, quando novamente, me deparava com animosidades por parte das gestões e/ou de professores, dizendo que é difícil trabalhar com as pessoas com deficiência, que é um desafio constante, que eles não deveriam estar ali, pois o local se trata de uma escola profissionalizante e/ou formativa e não arteterapia (que tem o foco em saúde e é uma área consolidada e ampla, porém não o foco desta pesquisa), que eles não aprenderiam, que eles podem “atrapalhar” o restante da turma que não possui deficiências e/ou transtornos, eu argumentava exatamente isso que nos traz Vygotsky, de que todas as pessoas podem aprender, nas suas especificidades e contextos, as pessoas se desenvolvem, e podem se tornar profissionais e conhecedores e conhecedoras das Artes.

Assim como elucida Ivone Garcia (1997) em sua tese de doutorado, ao tratar do nível de desenvolvimento potencial, que o potencial constituído nas relações criança/adolescente/adulto com o “outro” em situações que permitam aprender é o que favorece a constituição de novos domínios pelo e pela estudante.

Muitas vezes os discursos estabelecidos nos ambientes educativos propõem mais a integração do que a inclusão de fato das pessoas com deficiência nas escolas. A integração prevê apenas que aquelas pessoas estejam ali no local, com ou sem professor de apoio, participando do cotidiano escolar, mas sem que as metodologias de ensino e aprendizagem sejam pensadas e adaptadas para as pessoas com deficiências presentes na instituição. Isso já pode ser considerado o início da caminhada, mas 10 anos após o estabelecimento da Lei 13.146/2015 sobre os Direitos das Pessoas Com Deficiência, a inclusão e as acessibilidades não ocorrerem de fato no espaço educacional e artístico é uma grande falha social e representa o capacitismo estrutural da nossa sociedade, que segrega e exclui as pessoas com deficiência de maneira contínua.

O ensino das linguagens artísticas é, em sua natureza, uma proposta de imaginação e criação. Mesmo com o foco nos processos de construção da obra de arte, e não necessariamente no produto em si, esses dois fazeres se completam, pois, as aulas de Arte, independente da linguagem, ensinam, propõem, contextualizam e sugerem a fruição estética (que gera o prazer no contato com a obra de arte).

Essas aulas geralmente, culminam em um produto artístico, seja ele uma peça teatral, uma coreografia de dança, um quadro de artes visuais, uma música tocada e/ou cantada, um número de circo, entre outros.

Se a imaginação, a criatividade e a criação estão presentes no dia a dia de uma escola de Arte e nas escolas de forma geral, como dizer que pessoas com deficiência não podem usufruir desses espaços e desses conhecimentos, se os seus desenvolvimentos vêm justamente das possibilidades de criar, aprender e cocriar suas realidades, mesmo, para e com suas deficiências, sejam elas motoras, sensoriais e/ou intelectuais? Para Ana Mae Barbosa (2008), estudiosa da arte-educação, a vivência da arte em si atualiza o conceito do que é arte e é em sua própria natureza uma experiência transformadora.

Se a imaginação depende da experiência e a experiência forma-se e cresce gradativamente a depender dos espaços e grupos humanos de convívio, diferenciando-se nas peculiaridades de cada singularidade humana (Vygotsky, 2018), é nos espaços coletivos e diversos que as pessoas com deficiência vão se desenvolver de maneira eficaz.

Vygotsky faz essas reflexões, muitas vezes comparando a imaginação da criança e do adulto. Em analogia a essa diferenciação pode-se pensar a pessoa com deficiência, que muitas

vezes no caso de neurodiversidades, pode possuir um desenvolvimento intelectual diferente da maioria das pessoas com sua idade cronológica.

Algumas vezes, até mesmo esse déficit cognitivo advém da falta de oportunidades para estudar e se formar dentro das barreiras impostas pela sociedade, como é o caso de pessoas da comunidade surda, por exemplo. Acontece, por exemplo, que as pessoas surdas só se alfabetizam na fase adulta porque não havia intérpretes de Libras e pessoas habilitadas ao seu ensino em suas comunidades de origem. Ou seja, a falta de oportunidades e profissionais formados atrasa a aprendizagem e o desenvolvimento de alguns grupos de pessoas com deficiência.

Mas, se a imaginação depende da experiência e a experiência pode e deve ser feita nos espaços educativos, sociais e artísticos, incluir as pessoas com deficiência no ensino formal de forma geral (escolas regulares) e no ensino não-formal, como em escolas de Arte, mais especificamente neste estudo, se faz mais que necessário e é uma urgência, já que a experiência de atuar no teatro, de dançar, de pintar, fazer esculturas, de tocar um instrumento, de cantar, de fazer malabares no circo, por exemplo, são universos infindos de lugares de criação e imaginação, com um trabalho que deve ser lúdico, acessível, democrático, sensível e inclusivo.

★ **Possibilidades: A “Defectologia” como metodologia de transformação e um breve histórico dos direitos das pessoas com deficiência**

“Não sou nada. Nunca serei nada. Não posso querer ser nada. À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.”

(...)

(Álvaro de Campos)

Elizabeth Tunes (2020) chama a “A Defectologia de Vygotsky” de uma contribuição inédita e revolucionária no campo da educação e da psicologia. O fator essencial de pensamento neste texto é a análise de experiências em grupos coletivos humanos, como lugar de desenvolvimento da criança com deficiência, rompendo a barreira da exclusão e da segregação, seja nas casas das famílias dessas pessoas ou em manicômios, asilos, abrigos e orfanatos.

Historicamente, na idade média, se inicia o movimento de institucionalizar e isolar pessoas com deficiências, na contradição filosófica dessas pessoas serem vistas como humanos a partir da perspectiva religiosa, ao mesmo tempo que também podiam (e assim o eram na maioria das vezes) serem percebidos como seres “demoníacos”, que tinham uma deficiência por terem “pecado contra Deus” ou para expiar “pecados familiares”.

Neste período também se inicia a criação das casas para receber os “desvalidos”, como também eram chamadas as pessoas com deficiência e/ou doenças crônicas (Alcoba, 2008), que são lugares de micro coletividades, porém segregadas da macro sociedade: escolas, mundo do trabalho, lazer, Arte, cultura, espaços de cidadania, entre outros marcos da organização social humana. De acordo com Susie Alcoba (2008, P. 65-66):

À parte da brutalidade que trouxe ou tolerou até as fogueiras da inquisição, o humanitarismo resultante ou restante da perspectiva cristã de dignidade humana, fraternidade e caridade, se traduziu em uma prática social que, ao mesmo tempo em que dava acolhida, era passiva, negativa, era a caridade paternalista da esmola (DIAZ, 1995). Ela não potencializava o sujeito e o colocava sempre em posição de inferioridade. No entanto, algumas brechas começaram a se abrir na imutabilidade atribuída à enfermidade e às deficiências. Além do aparecimento de hospitais que assistiam os que as tinham, os primeiros espaços voltados ao cuidado de uma deficiência específica também despontaram. Ex-combatentes da batalha Navas de Tolosa formaram em Toledo (1212) uma confraria protegida pelo rei Alfonso VIII, de Castela. Em 1260, surgiu o primeiro centro exclusivamente para cegos, o asilo Quinze-Vingts, cuja criação é atribuída a Luís IX de França (1214-1270). O objetivo seria atender 300 soldados franceses que tiveram os olhos arrancados pelos sarracenos durante as Cruzadas (DIAZ, 1995). Dall’Acqua (1997), porém, afirma que a verdadeira intenção era retirar das ruas de Paris os cegos que viviam como mendigos.

Cerca de 7 séculos depois, com avanços (e alguns retrocessos) históricos que serão esmiuçados mais adiante, Vygotsky (2021) propõe que a tese fundamental sobre o estudo dos processos de ensino-aprendizagem e didáticas do conhecimento para o trabalho com as pessoas com deficiência, partia da investigação das funções psíquicas superiores, no processo de desenvolvimento, a partir de uma origem social, tanto na filogênese quanto na ontogênese. Esse pensamento no começo do século XX era extremamente revolucionário, porque refletia a desconstrução de toda uma história humana de segregação e exclusão das pessoas com deficiência, da descrença de que estas podiam aprender e se desenvolver, além do próprio extermínio destes, em diversos períodos históricos, como na Grécia Antiga.

Tendo por base a perspectiva Vygotskyana, segundo a qual os preceitos de desenvolvimento acontecem em grupo, no trato social, em atividades que desenvolvam as

peessoas tanto nos aspectos interpessoais quanto nos intrapessoais, nos complexos psicossociais.

Em consideração a existência da zona de desenvolvimento proximal, como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Vygotsky, 2007, p. 12), excluir, segregar, colocar as pessoas com deficiências em manicômios, hospitais, asilos, abrigos, que não visam necessariamente a educação dessas pessoas, mas principalmente sua abolição do convívio social e familiar, não só não é uma opção razoável, como pode atrasar e até interromper o desenvolvimento das pessoas com deficiência (Vygotsky, 2007) .

É importante notar, que mesmo em casos de pessoas com múltiplas deficiências, o que geralmente representa contextos mais severos que exigem muitos tratamentos específicos, como é o caso do meu irmão Roberto, as imersões em instituições de curta e longa duração são preteridas em prol de tratamentos acompanhados pela família, comunidade envolvente e atendimentos médicos pontuais.

Isso porque o isolamento e a institucionalização de alguns grupos de pessoas com deficiência, representa o descaso social para com estes, o abandono e a descrença de que essas pessoas são seres humanos, com potência de aprendizado e desenvolvimentos físico e cognitivo. É possível constatar que situações de isolamento podem levar mesmo ao progressivo genocídio desses grupos, vide, por exemplo, o Holocausto de Barbacena. Como explicam Andriolli Costa e Ricardo Machado:

Fundado em 1903, no interior de Minas Gerais, a história do Colônia ganhou espaço na mídia nos últimos anos a partir de uma série de reportagens publicadas no jornal Tribuna de Minas em 2012 e que deu origem ao livro Holocausto Brasileiro - Vida, Genocídio e 60 Mil Mortes no Maior Hospício do Brasil (São Paulo: Geração Editorial, 2013). Obrigados a andarem nus, a defecarem no chão em que dormiam e a enterrar seus próprios mortos, os internos eram enviados ao hospital literalmente para morrer. De acordo com a jornalista Daniela Arbex, autora da publicação, a vida dos internos do Colônia envolvia “um cotidiano de muita limitação, de frio, de fome, de maus tratos físicos e tortura psicológica”. Os pacientes, que muitas vezes eram internados sem qualquer critério, eram excluídos da sociedade. Pessoas indesejáveis, oponentes políticos, mendigos, prostitutas, homossexuais e, é claro, aqueles verdadeiramente doentes mentais, segregados da convivência diária para longe dos olhos da sociedade. “Pessoas que foram esquecidas pela sociedade, pela família, que eram ignoradas pelos próprios funcionários e médicos que testemunharam tudo e nada fizeram.” (Costa; Machado, 2014, n.p.)

Porém, em caminho contrário às exclusões expostas, a teoria da Defectologia de Vygotsky deixa claro que o convívio social, as atividades educativas, de Arte, de interação social, com a mediação de uma pessoa mais experiente e com ações intencionalmente planejadas e organizadas melhoram o desenvolvimento geral das pessoas com deficiência e criam possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento nas pessoas com e sem deficiência.

Isso vem de encontro com aqueles professores que defendem que as pessoas com deficiência e transtornos psíquicos frequentem apenas escolas de ensino especializado para não “dificultar” a aprendizagem daqueles que não possuem deficiência. Não entendem, assim, que essas pessoas com deficiência, precisam também, da interação social diversa com pessoas com e sem deficiência, para aprenderem de formas variadas, assim como as pessoas sem deficiência aprendem e se beneficiam do convívio com os colegas com deficiência, com a enorme riqueza que é a diversidade humana.

Deste modo é perceptível a aplicabilidade do conceito de Desenho Universal da Aprendizagem-DUA - que vem de encontro às ideias sobre a Defectologia e os movimentos compensatórios das pessoas com deficiência- onde o que ensina e acessibiliza conhecimento a uma pessoa com deficiência, também ensina de uma maneira diferente e geralmente muito criativa, a pessoa sem deficiência.

Isso se confirma em Cristiane Ruppel *et al*, que analisa a teoria da Defectologia Vygotskyana, entendendo os movimentos compensatórios a partir do modelo biopsicossocial, onde a existência da deficiência também potencializa as metodologias de ensino-aprendizagem e as possibilidades de interações sociais através dos movimentos compensatórios de desenvolvimento e das relações inter e intrapessoais das pessoas com deficiência. Em relação à ideia de que a sociedade, escolas, famílias, entre outros, que devem se adaptar e acessibilizar o mundo e os conhecimentos para a pessoa com deficiência e não o contrário, já a deficiência não é o problema, e sim a exclusão e a inacessibilidade que são verdadeiras limitações. Para Ruppel *et al*:

Vygotsky provocou uma importante revolução nos rumos da Defectologia no século XX, uma vez que trouxe uma nova perspectiva sobre o estudo, a educação e o desenvolvimento das pessoas que apresentam deficiência e as definiu como seres humanos com possibilidades de aprendizagem. Esta visão positiva acerca das pessoas com deficiência se deve especialmente à compensação social. De acordo com Vygotsky (1983), a insuficiência orgânica desempenha um duplo papel no desenvolvimento e na formação da personalidade da criança. Assim, se por um lado, a deficiência debilita o

desenvolvimento, por outro, exatamente por criar dificuldades, ela também estimula o organismo a elaborar uma compensação, isto é, os mecanismos necessários para superar as limitações. A compensação, também conhecida como plasticidade, é denominada por Zapparoli (2014) como a capacidade do organismo para se reorganizar e transformar um órgão debilitado. Assim sendo, diante de uma deficiência, o sistema nervoso e o aparelho psíquico entram em cena para compensar a função que foi prejudicada, criando uma superestrutura psicológica. Em outras palavras, a deficiência funciona como um estímulo para a sua compensação, pois desafia o organismo a redobrar a sua atividade e o desenvolvimento de outras funções, levando à superação das dificuldades. Nesse sentido, a limitação enfraquece o organismo em um primeiro momento, mas depois converte-se em uma fonte de desenvolvimento. Sobre isso, Costa (2006), conclui que se existem problemas, existem também possibilidades para se desenvolver. (Ruppel *et al*, p.15, 2021.)

Bem como o DUA é formado por metodologias e formas de pensar, conviver e ensinar que ampliam a ideia de inclusão e acessibilidade e demonstra que seja nas reinvenções dos currículos, seja nas criações espaciais, físicas, atitudinais, entre outras, um mundo em que as pessoas com deficiência têm acesso, circulação e plena aprendizagem é um mundo melhor para todos. Para Daniela Nordony em sua dissertação de mestrado sobre inclusão escolar:

Convencionado pela ideia do Desenho Universal, da arquitetura, que repensa produtos, ambientes, programas e serviços para atender todas as pessoas, na medida do possível, sem adaptações (Sasaki, 2009), o DUA se coaduna aos conceitos de diferenciação e flexibilização curricular. Em sua gênese, o principal objetivo era atender às necessidades específicas de pessoas que apresentassem qualquer tipo de deficiência. Na contemporaneidade, suas bases conceituais avançaram, e sua proposta se estende a todos os indivíduos que possam vir a precisar de suportes específicos para sua aprendizagem. (Nordony, 2021, p. 82)

Também é notável que as pessoas com deficiência aprendem também com seus pares, em experiências educativas de afetividades, trocas, escutas e metodologias recriadas a cada realidade e especificidade dos estudantes com deficiência.

A teoria Vygotskyana em toda sua gênese trata de um conceito fundamental que diz que os mais experientes ensinam aos menos experientes, sendo que em muitos casos os mais experientes podem ser pessoas com deficiência, porque aqui a experiência não está no lugar do padrão, e sim na situação de deter mais um conhecimento em dado momento de vida, bem como os menos experientes também podem ensinar os mais experientes, no sentido das trocas e construções culturais e relacionais.

Além de que o processo de aprendizagem acontece de forma integrada a tudo que chamamos de vida: relações sociais, humanas, culturais, científicas, artísticas, entre outros.

Então, qual é a lógica bizarra e perversa em segregar a diferença humana? Se a diversidade faz parte mesmo da natureza humana como um todo, já que mesmo entre as pessoas sem deficiência, o ritmo, a forma de entender o mundo e as formas de aprendizagem são múltiplas, e não idênticas e uniformes?

Com relação ao histórico dos direitos das pessoas com deficiência, na história da humanidade, percebemos, no que se refere às pessoas com deficiência, em uma linha do tempo geral e resumida, experiências de: eliminação (com possíveis casos de abandonos e assassinatos), exclusão, assistencialismo, segregação, integração, busca e luta pelos direitos humanos e atualmente uma forte construção de autonomias e o protagonismo político da pessoa com deficiência em todas as áreas de atuação sócio humanas. Como explica Izabel Maior:

A presença de diferenças entre os seres humanos tem sido, por séculos, motivo de eliminação, exclusão e formas diversas de segregação das pessoas com deficiência, tomadas como risco à sociedade, como doentes e como incapazes. Em todas essas situações manifesta-se a opressão daqueles que detêm o poder sobre os indivíduos em situação de vulnerabilidade. Da invisibilidade à convivência social, houve longa trajetória representada pelas medidas caritativas e assistencialistas, que mantiveram as pessoas com deficiência isoladas nos espaços da família ou em instituições de confinamento. (Maior, 2017, p. 30)

Especificamente, na cronologia da história do desenvolvimento da humanidade em relação às pessoas com deficiência, na pré-história, havia poucas chances de sobrevivência para as pessoas com deficiência, em um mundo hostil para todos.

Na idade antiga (Grécia e Roma principalmente) era legalmente permitido matar bebês nascidos com deficiência, na busca de alcançar o ideal de “perfeição” das pessoas nascidas nesses impérios. Na idade média com a adoção da concepção religiosa judaico-cristã, a pessoa com deficiência adquire status de ser humano, porém são criados asilos, orfanatos e conventos, para que essas pessoas fossem levadas e isoladas, já que se acreditava que as deficiências tinham relação com pecados cometidos por essas pessoas e/ou suas famílias, então a deficiência era vista como um castigo divino (Gurgel, 2007).

Na idade moderna as pessoas com deficiência eram vistas como pessoas inúteis (Gurgel, 2022), que não podiam contribuir para a revolução industrial e o mundo do consumo/trabalho. No mundo contemporâneo vemos ascender as conquistas dos direitos das pessoas com deficiência, através de diversas lutas organizadas pelos grupos sociais organizados de pessoas com deficiências variadas, pesquisadores e familiares de pessoas com deficiência.

Tais lutas se intensificam após a 2ª Guerra Mundial, que deixou muitas pessoas mutiladas, com baixa mobilidade e em situação de cadeira de rodas.

Para conhecimento, apresento agora um breve histórico dos principais fatos, da construção dos direitos das pessoas com deficiência, através de eventos e movimentos sociais, que indicam como essas lutas têm sido importantes na consolidação dos direitos delas.

Em 1971 aconteceu na ONU-Organização das Nações Unidas a **Declaração Dos Direitos das Pessoas com Deficiência Mental**. Em seguida, em 1975 também na ONU é publicada a **Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência**, garantindo suas liberdades fundamentais. Um pouco menos de 20 anos depois, em 1994 é proclamada a **Declaração de Salamanca**, que garantia o **Direito à Educação Inclusiva**. Em torno de 20 anos depois, em 2006, a ONU promove a **Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, que se torna o principal documento internacional para a proteção e garantia dos direitos das pessoas com deficiência no mundo, que versa sobre direitos humanos, psicossociais e acessibilidade (Bandeira, Rocha e Dalla Déa, 2018).

Assim, fica claro que no início da história da humanidade, de maneira geral, a questão da deficiência era vista como um problema individual e uma patologia. Por isso, havia ações de segregação, onde a pessoa com deficiência era cuidada para se adequar à sociedade, ou em caso de não adequação, essas pessoas eram isoladas, dentro de uma perspectiva de um Modelo Biomédico da relação entre as pessoas com deficiência e a sociedade. (Diniz, 2007)

Ainda em consonância com Bandeira, Rocha e Dalla Déa (2018, p. 17): “Conhecer a luta e os movimentos históricos da pessoa com deficiência é uma forma de legitimar seu direito à inclusão em todos os ambientes da sociedade, inclusive no ambiente acadêmico.”

Neste sentido, é a partir dos movimentos sociais do século XX, que a deficiência passa a ser vista como um fenômeno de natureza social e coletiva, gerando a união de grupos sociais de pessoas com deficiências variadas em busca dos seus direitos. Passa-se a pensar em como uma pessoa com impedimentos físicos, intelectuais e/ou sensoriais interage com a sociedade, gerando assim um Modelo Social da relação com a deficiência - a sociedade que deve se adaptar às deficiências e não as pessoas com deficiência que devem se adaptar à sociedade, enfim.

Estes pensamentos vêm ao encontro aos estudos da Defectologia, quando Vygotsky diz:

No terreno prático, no terreno da educação - como procuramos expor - a

Defectologia se encontra diante de tarefas cuja solução demanda um trabalho criativo de organização de formas especiais. Para resolver determinados problemas, é preciso encontrar um sólido fundamento tanto para a teoria quanto para a prática. Para não construir sobre areia, para evitar o empirismo eclético e superficial que a caracterizava no passado, para abandonar a pedagogia hospitalar-medicamentosa e passar a uma pedagogia criativamente positiva, a Defectologia deve apoiar-se no fundamento filosófico do materialismo dialético sobre o qual se constrói nossa pedagogia geral e no fundamento social sobre o qual se constrói nossa educação social. Eis, precisamente, o problema da nossa Defectologia. (Vygotsky, 2021, p. 196)

O pensamento de Vygotsky já buscava o fim da patologização das possíveis deficiências das pessoas, no começo do século XX, antecipando o modelo social de análise das pessoas com deficiência muitas décadas antes desse movimento sociopolítico se fortalecer e se estabelecer.

É importante também notar a quebra paradigmática proposta por Vygotsky, ao refletir que não são as crianças sem deficiência a base de pesquisa para os estudos das crianças com deficiência, já que ele faz o contrário, pois entende os processos de desenvolvimento das crianças ditas “defectivas” como a fundamentação para entender os processos compensatórios na forma de aprender.

Isso também serve às pesquisas das crianças consideradas “normais” (Vygotsky, 2021). Vygotsky inverte, assim, a análise geralmente feita pelo senso comum, apresentando as pessoas “fora do padrão” como lugar epistemológico de aprendizado que abrange a todos, situando neste momento, também, a importância do trabalho conjunto entre as pessoas sem e com deficiência inteiramente e simultaneamente.

Prestes, Tunes e Nascimento (2013, p.49) ao fazer um estudo sobre a vida e obra do criador da psicologia Histórico-Cultural, Vygotsky, dizem que:

(...). Ora, todos que estudamos Vigotski sabemos que tipo de análise ele realizava a respeito do desenvolvimento infantil. De acordo com ele, o processo de desenvolvimento ocorre quando há atividade por parte do indivíduo e, para cada faixa etária, há atividades que se sobressaem em termos de sua importância para esse processo. Ele chamou-as de atividades-guia e dedicou muito de seu esforço teórico para compreender como surgem, desdobram-se e qual é o papel de tais atividades no processo de desenvolvimento psicológico da criança. É o caso da brincadeira de faz de conta e da instrução escolar. (...)

Nesse sentido é essencial o ensino de Arte em instituições educativas formais e não-formais, e falando especificamente do meu trabalho como professora-artista-pesquisadora, geralmente calcado na abordagem triangular da arte-educação de Ana Mae Barbosa (2008), por

ser uma proposta que pensa na experiência da arte-educação focada em três pilares: fazer, contextualizar e fruir obras de arte, busca-se uma completude de experiências.

De encontro assim, às teorias de Vygotsky, onde se trabalha justamente na criatividade dos e das estudantes através da fruição em artes (assistir espetáculos, através dos estudos de estética, da formação do estudante enquanto um artista crítico e também a formação de um público crítico), o fazer artístico dentro de cada linguagem escolhida pelos estudantes (a obra de arte em si- a concreção dos processos de criação) e a contextualização, ou seja a história/contextos e os aspectos estéticos e históricos da arte estudada e produzida.

Assim, os processos de ensino-aprendizagem em Arte para as pessoas com deficiência nas instituições formais e não-formais são partes muito importantes de formação para aqueles que frequentam estes espaços. Além de ser também uma experiência de aprendizado para os estudantes sem deficiência, conviverem com a diversidade humana.

Esse convívio é um exercício de cidadania, empatia, respeito, acessibilidade e inclusão às/das diferenças, característica intrínseca ao ser humano como um todo. Podem assim, viver no cotidiano a experiência do desenho universal, onde o que ensina e acessibiliza o conhecimento e a vivência para a pessoa com deficiência, também auxilia, propõe a experimentação e ensina a pessoa sem deficiência. Quanto mais possibilidades de conhecimento e experiências, mais todas as pessoas têm a chance de adquirir conteúdos, saberes e vivências.

Assim os estudos da Defectologia referendam os direitos das pessoas com deficiência em interagir socialmente de forma rica e estimulante e também de vivenciar uma educação de qualidade que construa e incentive coletivamente todas as potencialidades dessas pessoas seja na área de artes, seja em outras áreas de escolha das pessoas com deficiência.

★ Princípios: Lutas socioeducacionais por uma Arte que dialoga com o conceito de “Poéticas Acessíveis”

Para pensar o ensino e vivência da Arte nas práxis (união de teoria e prática), será feita nesta parte da tese, a exposição de duas experiências bem-sucedidas na Escola de Artes já citada, com foco na linguagem circense e nas artes visuais. Neste momento, abordo as experiências como possibilidades de práticas educacionais, sociais e culturais inclusivas e acessíveis, pensando na Arte acessível de maneira poética, com foco na Poética da diferença.

Para Pedro Pagni (2013, pp. 87-88):

(...) a associação da poética com a práxis tem um sentido relacional, constituindo-se numa relação com esse mundo, com as coisas e com outrem, que conduzem a uma relação consigo próprio, mobilizada pelo estranhamento de si diante do outro e na diferença que aí se repete e promove aquela experiência inflexiva do sujeito ético. Essa experiência do pensar força o sujeito a abrir-se a uma transformação, graças à transfiguração propiciada pelo outro de si provocado por aquela relação, em que se apercebe de seu aprisionamento e presente, esteticamente, o esgotamento de sentido da própria existência. Complementarmente, ela mobiliza esse mesmo sujeito a assumir uma atitude ética de afirmação da própria vida, mesmo quando o mundo e, particularmente, os governos (dos outros e de si) que a compreendam digam não, impelindo-o a resistir a estes últimos e engajar-se em lutas em prol de sua liberação. Nessa perspectiva, a ontologia relacional da diferença, suscitada na relação do sujeito com o outro, promove uma atividade criativa ou poética na relação daquele consigo próprio e na medida de sua recriação, enquanto, por intermédio de sua exposição e expressividade no mundo, produz uma práxis voltada a tornar mais frouxos os dispositivos de subjetivação, para que as diferentes expressões e os diversos ethos que a constituem sejam, antes de incluídos, simplesmente aceitos, no movimento agônico que move a sociedade. Se aquela poética, vinculada a essa práxis, advoga um discurso ou uma política de verdade, nessa vinculação da ética com a política da perspectiva da estilística da existência, o trabalho para consigo mesmo consiste em o sujeito articular aquele discurso que enuncia com o seu próprio modo de ser, de se expor na vida e de se posicionar no mundo. Nesse sentido, essa prática de si reafirma, eticamente, a sua diferença singular no corpo social, potencializando a vida onde a biopolítica procurou cerceá-la, para usar outra conhecida expressão foucaultiana. Com vistas a desacomodar as cristalizações identitárias, as hierarquizações, normas e os regulamentos instituídos, que destituem a vida e que emperram as práticas em que os podem se sentir mais livres, o trabalho para consigo mesmos institui-se também, nessa linha, numa pragmática própria.

É no sentido dessa citação que o trabalho foi feito na instituição em que trabalhei ao mesmo tempo que “pratiquei” minha pesquisa, através de construções poéticas das e com as singularidades, reconhecendo meu corpo e meu papel social como professora/coordenadora ao reconhecer o corpo do outro enquanto lugar de potências e possibilidades... vamos às vivências entendendo arte acessibilizada poeticamente quando construímos a acessibilidade enquanto poiesis e forma de criação e não apenas enquanto aparato técnico e obrigatório.

Para registro (que por questão de tempo não serão esmiuçados nesta tese) cito outros eventos acessíveis em que participei da criação e organização enquanto no cargo de Coordenadora de Arte e Inclusão:

- **Sarau da Cultura Inclusiva** em maio de 2022. Também na organização estavam Thiago Santana e Regina Perri. Contou com a participação de artistas

com e sem deficiência, incluindo estudantes-artistas da escola analisada, o Grupo de Dança Diversus, representantes políticos das pautas da pessoa com deficiência e uma palestra com Francis Otto falando sobre o pioneirismo do trabalho com Arte e Inclusão em Goiânia, além de outras atrações.

- **Corpos Inclusivos e as Poéticas de Acessibilidade** em maio de 2023. Esse evento teve esse nome por fazer uma analogia e uma crítica a como os grupos profissionais da escola são chamados, àqueles que recebem verbas e são valorados como os que possuem os “melhores” artistas em determinadas áreas, como o “Corpo Cênico” do Teatro, “Corpo Circense” do Circo e o “Corpo de Baile” da Dança. Grupos estes com pouquíssimas ou nenhuma pessoa com deficiência em suas composições. Hoje eu provavelmente proporia outro nome como “Corpos diferenciados” ... “Corpos Diversos”, mas foi esse o entendimento da época. Também em parceria com o Grupo de Dança Diversus este evento contou ainda com a presença de diversos outros grupos e espaços que trabalham com arte para, com e de pessoas com deficiência em Goiânia, como o INAI (Instituto de Arte e Inclusão) e o NAIA (Núcleo de Arte e Inclusão do Autista), além da presença do CEBS- Centro Educacional Bilíngue de Surdos de Goiânia e da Asdown- Associação das pessoas com Síndrome de Down de Goiás. O acontecimento contou com palestras, apresentações artísticas e momentos de formação. Como marco importante também tivemos uma oficina e uma apresentação de espetáculo o “Corpo sobre tela” com o artista def de São Paulo, Marcos Abranches.

Segue em sequência imagens dos dois eventos:

Imagens 2, 3 e 4. do Sarau da Cultura Inclusiva. Ad: três imagens subsequentes. A primeira à esquerda acima é o cartaz do evento com a data, local e horário e desenhos de artistas com e sem deficiência fazendo malabares, tecido, caminhando, tocando instrumentos. A imagem sugere um ambiente de encontros artísticos e sociais. Ao lado à direita duas artistas do Diversus dançam com fios vermelhos. Elas estão vestidas de branco e tem um baterista tocando atrás delas. Abaixo de maneira centralizada é uma foto com Renata Curado e dois intérpretes de libras, um jovem e uma criança. Renata recita uma poesia falando em português e depois em Libras.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Imagens 5 e 6 do evento *Corpos Inclusivos e as Poéticas de Acessibilidade*. Ad: Dois cartazes sobre o evento. No primeiro à esquerda tem as datas e horários da programação e o tema da mesa de conversa: “A formação profissional do artista com deficiência- do campo terapêutico ao artístico”. No segundo cartaz à direita também tem informações sobre horários e datas e uma foto com Marcos Abranches, ajoelhado com uma calça cinza e meias brancas e com o corpo pintado em algumas partes (braços, rosto e tronco) de branco para divulgar sua apresentação, que foi no dia 1 de junho de 2023.

Corpos Inclusivos e as Poéticas de Acessibilidade
31 de Maio de 2023

MANHÃ | 9h às 12h
 Mesa de Conversa Corpos Inclusivos: A Formação Profissional do Artista com deficiência - do Campo Terapêutico ao Artístico.

TARDE | 14h às 17h
 Sarau Artístico com os grupos DIVERSUS, NAIÁ, INAI, ASDOWN, CAP-CEBRAV, FESTIN, CENTRO BILÍNGUE DE SURDOS DE GOIÂNIA.

NOITE | 19h às 21h
 Apresentação Cênica: "Eu sou, eu quero, eu faço...Arte!"

1 de Junho de 2023

MANHÃ | 9h às 12h
 Oficina com **Marcos Abranches (SP)** - Dança e Acessibilidade.

NOITE | 19h às 21h
 Espetáculo com **Marcos Abranches (SP)** - Corpo sobre Tela.

Local: Teatro Escola Basileu França - Goiânia GO

Corpos Inclusivos e as Poéticas de Acessibilidade
1 de Junho de 2023

MANHÃ | 9h às 12h
 Oficina com **Marcos Abranches (SP)** - Dança e Acessibilidade.

NOITE | 19h às 21h
 Espetáculo com **Marcos Abranches (SP)** - Corpo sobre Tela.

Local: Teatro Escola Basileu França - Goiânia GO

Fonte: arquivo pessoal da autora.

★ **Abordagens: Experiências com linguagens artísticas na perspectiva acessível na dança, teatro, circo e artes visuais**

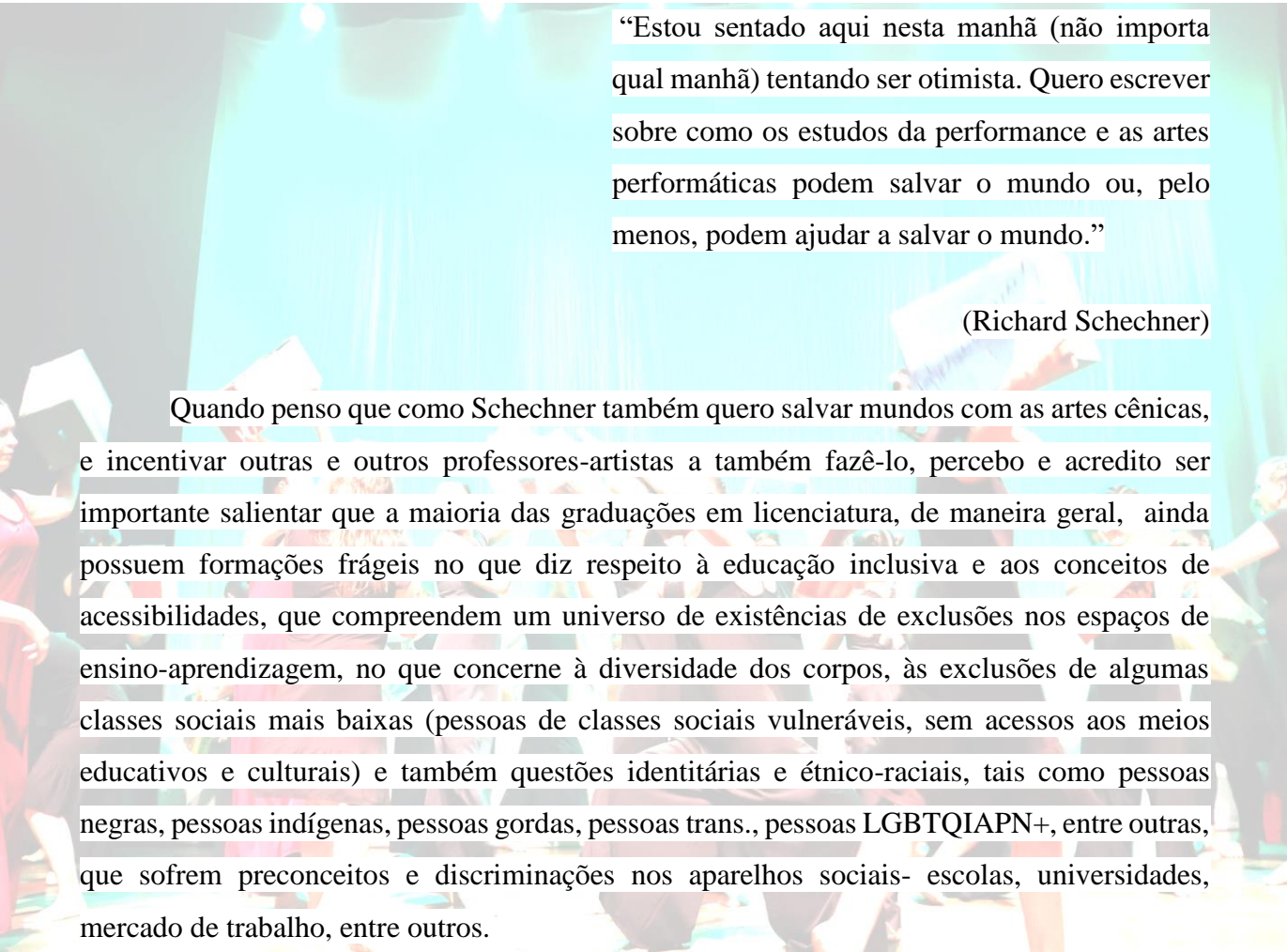
A partir da concepção dessa tese de doutorado, que passa por pensar possibilidades de trabalho com Arte para, com e de pessoas com deficiência, trago neste tópico, uma experiência que considero bem-sucedida nos aspectos de Arte, Inclusão e Acessibilidade, principalmente pela entrada e permanência de um estudante com deficiência em uma área artística extremamente excludente. É uma área onde são feitos exercícios e criações de risco, o Circo, e onde um corpo considerado atlético, “perfeito” e padronizado é o que domina entre estudantes e artistas profissionais.

Esta experiência se deu dentro da escola de artes já citada, onde acontecia um projeto escrito e posto em prática por mim, dentro da estrutura organizacional da instituição da coordenação de Arte e Inclusão em que as linguagens da Arte: teatro, dança, música, arte-educação, artes visuais e circo podiam ser trabalhadas com pessoas com deficiência, em uma busca de adaptar as metodologias de ensino e os espetáculos artísticos produzidos pela instituição para o acesso de todos e todas.

Nesta parte da tese proponho, a análise desta experiência específica que aconteceu ao longo do ano de 2022, com uma criança com Síndrome de Down e Transtorno do Espectro Autista de 11 anos, e sua inserção no mundo do circo, com vivências em malabares,

brincadeiras tradicionais, exercícios de equilíbrio, saltos, torções, tecido acrobático, entre outros elementos da cultura circense. Nesse sentido, a escola, em nome da coordenação de arte e inclusão, buscou trabalhar em uma perspectiva inclusiva, mesmo com barreiras institucionais históricas, como a reprovação de candidatos com deficiência, e turmas segregadas de algumas áreas da escola para estudantes com deficiência, e também algumas barreiras impostas por parte de alguns docentes da área.

→ Caminhos



“Estou sentado aqui nesta manhã (não importa qual manhã) tentando ser otimista. Quero escrever sobre como os estudos da performance e as artes performáticas podem salvar o mundo ou, pelo menos, podem ajudar a salvar o mundo.”

(Richard Schechner)

Quando penso que como Schechner também quero salvar mundos com as artes cênicas, e incentivar outras e outros professores-artistas a também fazê-lo, percebo e acredito ser importante salientar que a maioria das graduações em licenciatura, de maneira geral, ainda possuem formações frágeis no que diz respeito à educação inclusiva e aos conceitos de acessibilidades, que compreendem um universo de existências de exclusões nos espaços de ensino-aprendizagem, no que concerne à diversidade dos corpos, às exclusões de algumas classes sociais mais baixas (pessoas de classes sociais vulneráveis, sem acessos aos meios educativos e culturais) e também questões identitárias e étnico-raciais, tais como pessoas negras, pessoas indígenas, pessoas gordas, pessoas trans., pessoas LGBTQIAPN+, entre outras, que sofrem preconceitos e discriminações nos aparelhos sociais- escolas, universidades, mercado de trabalho, entre outros.

Nesse sentido, esses grupos minoritários, podem solicitar recriações metodológicas e atitudinais, que representam atravessamentos, potências e possíveis desafios, que se tornam instigantes no ofício profissional, ideológico e humano, na proposta de um ensino que propõe acessibilidade, intercâmbio cultural, sensibilizações e vivências para quaisquer corpos, principalmente os não-normativos, com foco nos estudantes advindos de classes sociais vulnerabilizadas, já que esses grupos humanos são pomenorizados pelas classes dominantes, e por isso, também, se faz jus estudar o tema da inclusão e da acessibilidade, amplas e irrestritas

no mundo contemporâneo.

Digo isso para que não pese apenas, sobre a imagem do (a) professor (a), de maneira geral, o estigma de ser excludente e/ou perverso no que concerne a incluir os corpos diferentes e silenciados nos ambientes educativos. Pois percebo que a fragilidade para efetuar mudanças no caminho entre a exclusão e a inclusão inicia na formação desses sujeitos, quando desde a educação básica e mesmo na universidade esses temas não são tão discutidos nem estudados.

De forma geral sequer entram nos currículos das licenciaturas, a não ser em licenciaturas mais específicas que estudam o ensino voltado para necessidades educacionais específicas que existem em poucas universidades do Brasil e/ou em disciplinas como Dança, Inclusão e Diferença da Faculdade de Educação Física e Dança da UFG, que dentre outros temas versam sobre Arte, Inclusão e Acessibilidade Poética. Mas de modo geral vemos que esses estudos organizados de forma curricular ou mesmo cursos de graduação específicos na área, infelizmente, ainda são muitos escassos.

Assim o (a) professor (a) que se interessa pelo tema da inclusão, acessibilidade e metodologias de ensino para pessoas com deficiência, geralmente vai buscar especializações após a graduação, para trabalhar com estes temas, como a Psicopedagogia e a Educação Especial (ainda é utilizado esse termo considerado muitas vezes capacitista para falar sobre o ensino da pessoa com deficiência) e inclusiva, por exemplo. Complexificam essa percepção os pesquisadores da área da Educação Inclusiva, David Rodrigues e Luzia Lima-Rodrigues (2011, N. P.) que afirmam:

No que respeita a esta última solicitação aos professores - desenvolver projetos dentro de uma perspectiva de Educação Inclusiva - é interessante notar que algumas das competências que antes eram do domínio exclusivo dos professores de Educação Especial ou das escolas especiais, "migraram" para as escolas e professores regulares. Espera-se, assim, que o professor (mesmo com pouca ou nenhuma supervisão ou ajuda) seja capaz de responder a um largo espectro de problemas que, ainda há bem poucos anos, seriam da competência estrita de técnicos ou professores especializados (HOPPEY; YENDOL-SILVA; PULLEN, 2004). Podem ser dados alguns exemplos destas competências que são agora do professor regular: trabalho com alunos com dificuldades num contexto de grupo, ensinar alunos com condições de deficiência, trabalhar com alunos com déficits de atenção etc. Fisher, Frey e Thousand (2003), ao estudarem as tarefas que os professores de Educação Especial necessitam desempenhar em ambientes inclusivos, mencionam o ensino, a avaliação do aluno e a avaliação do ensino, o que mostra que também os professores de Educação Especial são chamados a assumir competências que antes não eram deles.

Contudo, vejo também, o avanço da acessibilidade nas Universidades, como com a obrigatoriedade do ensino de Libras nas licenciaturas e projetos bem-sucedidos como o “Se inclui” da Universidade Federal de Goiás, aqui citado em nome da Profa. Dra. Vanessa Dalla Déa, uma das propositoras e protagonistas deste grande projeto:

(...) O primeiro eixo foi denominado “acessibilidade: inclusão e permanência”, que foi dividido em três metas. A meta 1 diz respeito à ampliação do número de discentes, docentes, e técnicos-administrativos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no âmbito da UFG. Nessa meta, foram prospectadas ações que buscassem acessibilidade em curso pré-universitário inclusivo; escrita de um documento ao MEC para efetividade da acessibilidade na prova do ENEM; aprimoramento dos procedimentos adotados na confecção, aplicação e correção das provas dos concursos e processos seletivos da UFG; discussão da possibilidade de reserva de vagas às pessoas com as diferentes deficiências e em todos os cursos da UFG e na educação básica; e cumprimento da Lei de Cotas nos concursos. (Sá, Dalla Déa, 2022, p. 30-31)

Com projetos assim vislumbro possibilidades de que em um futuro próximo os professores e toda a comunidade acadêmica, incluindo funcionários e estagiários, sejam melhor formados para um Desenho Universal da Aprendizagem em todos os aspectos da vida.

Também, a experiência que será relatada nesta parte do texto, apresenta alguns avanços feitos nas estruturas físicas, atitudinais, metodológicas e de acessibilidade nos espaços educativos públicos vivenciados, com relação, à inclusão de pessoas com deficiência, a partir da experiência na escola estudada, nas aulas de Circo especificamente, em uma turma de estudantes iniciantes na área, que possuíam de 10 a 11 anos de idade e frequentavam as aulas às segundas-feiras e quartas-feiras das 15h às 18h na lona de circo da escola supracitada.

Na falta de um professor de apoio oficial, e vivenciando processos excludentes e alguns discursos de dificuldades de alguns professores da área de circo, em fazer a inclusão sem um professor de apoio, eu deixava duas vezes por semana a “sala da coordenação de arte e inclusão” e descia para a lona do circo para acompanhar o estudante com deficiência em suas práticas.

No parágrafo acima a palavra sala foi colocada entre aspas, porque em dois anos que permaneci na escola, foi pouco o tempo em que tive uma sala de verdade, eu ficava colocada em qualquer espaço, mesmo em não-espacos oficiais, como corredores, salas de armários e impressora, e a única vez que tive uma sala esta era no 4º andar de um prédio com escadas extremamente íngremes e difíceis de subir e um elevador antigo que praticamente não

funcionava, tornando a minha sala inacessível aos estudantes que eu acompanhava...

Na simbologia da sala e da ocupação da escola neste campo específico, percebo que assim que era vista a área de arte e inclusão na escola, como algo descartável, forçoso de estar ali e sem valor.

Minha intenção era adaptar as metodologias propostas pelos professores regentes, para que ele participasse o máximo possível das aulas. Eu também fazia os exercícios como estudante e com o estudante para, ao entender o movimento e proposta, conseguir pensar formas de ensinar o estudante. Meu objetivo era que ele executasse o máximo das proposições cênicas do circo, com atividades 90% práticas, e que ele interagisse com a turma, já que ele foi a primeira pessoa com deficiência a adentrar este curso de iniciação ao circo na escola.

Considero que ele só foi aprovado no teste de nível porque houve um trabalho de sensibilização e notificação da presença deste candidato com deficiência na prova, e a possibilidade de recriar os exercícios do teste e a dilação de tempo para ele, além do comprometimento com a coordenação de circo da escola da coordenação de Arte e Inclusão acompanhar de perto esse estudante e dar todo o suporte necessário para os professores da área.

Para a inclusão acontecer em algumas áreas dessa escola era necessário um enfrentamento e ao mesmo tempo um comprometimento institucional para a entrada e permanência dos estudantes com deficiência. Este trabalho foi construído através da insistência de implantação das Políticas Afirmativas e de uma coordenação de Arte e Inclusão amparada em uma universidade pública que tinha professores que davam apoio teórico, legal e metodológico para ela.

Em contrapartida e em consonância com a pesquisadora Vanessa Dalla Déa *et al.*:

As artes e a dança enquanto manifestação artística, passou por profundas transformações estéticas no século XX, que tornaram possível a participação das pessoas com deficiência no universo cênico, este aspecto histórico é um dos argumentos teóricos que sustentaram a formulação do conceito da Dança Inclusiva, desenvolvido por Barral que reafirma a cada obra a sua posição teórica, de que somente um produto com excelência artística poderá contribuir para que uma gradativa mudança na imagem social das pessoas com deficiência aconteça. (Dalla Déa *et al.*, 2021, p. 90)

Fazendo uma analogia da dança para o circo, em sintonia com Dalla Déa *et al* (2021), penso que a formação e fruição em Arte, independente da linguagem em si, também seja uma

forma de inclusão e transformação da imagem de “incapaz” das pessoas com deficiência construída socialmente para a imagem de “capaz”. Desse modo, são desconstruídos equívocos acerca de todas as potencialidades das pessoas com deficiência, mesmo com todas as questões do termo, mas falando a linguagem da maioria das pessoas.

Além de ser um direito constitucional das pessoas com deficiência o acesso a uma educação de qualidade, a teatros, museus, galerias de arte, bibliotecas, circos, entre outras manifestações educativas/artísticas/culturais, tanto como artistas quanto como público. Para Carlos Brandão: "Ninguém escapa da educação" (Brandão, 1981, p. 7). Ela permeia o cotidiano das pessoas. Em tudo o que se faça a educação está presente: ela "existe misturada com a vida em momentos de trabalho, de lazer, de camaradagem ou de amor" (Brandão, 1981, p. 19).

Assim aconteceu a inclusão desse estudante com deficiência, com afetos, resistências e experimentações cênicas. Abaixo seguem algumas imagens, permitidas pela família do estudante, nas aulas de circo e em seguida mais experiências com o estudante durante o ano da pesquisa/aulas.

Imagem 7. Estudante fazendo alongamento. AD: foto da criança com síndrome de Down se alongando com o corpo em cima de uma bola de pilates. Ao fundo, cortinas verdes do circo, uma cadeira com cordas que amarram a lona e três ventiladores.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Imagem 8. Estudante fazendo exercício no tecido acrobático. AD: foto da criança com síndrome de Down fazendo um exercício de se pendurar em um tecido acrobático alaranjado auxiliado pelas mãos de um professor. Ao fundo a lona do circo com faixas azuis e amarelas e a cortina verde.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Com um outro olhar para o quarteto: Arte, Educação, Inclusão e Acessibilidade é importante refletir sobre algumas concepções de ensino de Arte que buscam incluir pessoas, com foco nas pessoas com deficiência e assim pensar em como a escola estudada poderia tornar-se mais inclusiva.

Para Santos *et al* (2016), no contexto atual apresentam-se novos desafios para a escola que até pouco tempo não eram percebidos como parte inerente à sua função educativa. Devido à dinâmica da sociedade, a escola precisa ser um espaço de permanente construção e reconstrução que capacita alunos, família e comunidade a problematizarem o contexto no qual estão inseridos, e assim as ações cotidianas de cada pessoa e as possibilidades de encontrar caminhos de superação para os problemas, tanto locais quanto globais, podem acontecer.

Neste sentido, a linguagem do circo para uma criança com Síndrome de Down, de 11 anos, buscava articular projetos de construção de experiências de poéticas sensíveis e acessíveis para uma ação de inclusão somada à criação em Arte. Assim, atuei enquanto professora de

apoio junto aos professores e professoras de circo da criança para o desenvolvimento de uma proposta com base nos princípios de direitos humanos constitucionais nacionais e internacionais, não entendendo o ser humano enquanto ser universal, mas nas especificidades dos direitos humanos das pessoas com deficiência.

Busquei a partir desses princípios criar uma metodologia singular de ensino poético-sensível no universo do circo, através da construção de uma experiência decolonial que prima pela ampliação do protagonismo da pessoa com deficiência partícipe do projeto.

A metodologia da pesquisa se deu através de uma vivência da práxis, através do acompanhamento das aulas do educando no circo, com foco no desenvolvimento dele quanto a aspectos cognitivos, emocionais, sensoriais, psicológicos e físicos. Há ainda uma reflexão que se dá no lugar de entender como o ensino da linguagem artística, no caso o circo, contribui para seu desenvolvimento integral.

Foi perceptível, através de observações, reuniões com a família e cuidadora, registros fotográficos e escritos, que ao longo do ano que a criança/estudante se desenvolveu, interagindo mais com os colegas de turma, desenvolvendo um pouco mais a sua oralidade ao ampliar seu vocabulário, mesmo com a apraxia da fala e a dificuldade em proferir alguns fonemas.

Também pude perceber melhora significativa no caminhar (desenvolvimento motor), na expressão, no equilíbrio geral e nos exercícios e atividades circenses ao longo do ano, dentro de sua perspectiva de ritmo de aprendizagem e organização e desempenho corporal. Da mesma maneira, foi perceptível como o estudante chegou muito tímido e finalizou o ano com muito mais interações sociais e colegas com quem brincava e compartilhava momentos de aprendizagem e diversão tanto durante as aulas quanto nos intervalos, de maneira mais informal.

Para entender mais especificamente o universo desse estudante aprendendo a linguagem do circo, busquei estudar mais especificamente a Síndrome de Down, que se caracteriza como uma conjuntura genética em que a pessoa possui 47 cromossomos, ao invés de 46 cromossomos que as pessoas sem a Síndrome possuem. Mais especificamente acontece a presença de três cromossomos 21 nas células dos indivíduos, em vez de dois, por isso, também a situação é conhecida como Trissomia do cromossomo 21.

As pessoas com Síndrome de Down apresentam algumas características físicas em comum,

outras diferentes, e determinados comprometimentos cognitivos variáveis (Dalla Déa; Duarte, 2009). Cada uma tem um ritmo de desenvolvimento e, como todas as outras pessoas, personalidade própria. Algumas questões de saúde podem ser mais frequentes nessa população, como as cardiopatias congênitas, alterações da tireoide e doenças autoimunes, por isso os cuidados que consideram estas especificidades são importantes, assim como programas de intervenção precoce com equipe multidisciplinar.

Pessoas com Síndrome de Down estão cada vez mais incluídas nos mais diferentes setores da sociedade e, com isso, têm sido possíveis avanços em sua educação e inserção em todas as instâncias sociais, inclusive no mercado de trabalho.

No caso do circo, a pessoa com Síndrome de Down pode ter experiências lúdicas e educativas que vão atuar diretamente no seu desenvolvimento motor, psicológico, cognitivo e afetivo. Para a geneticista Lilia Moreira *et al*:

(...) por meio da experiência ativa obtida por estimulação, pode ser construído um novo padrão de comportamento em pessoas com síndrome de Down, levando a modificações funcionais. Na exata medida em que evidencia a plasticidade fenotípica dos afetados, o sucesso das intervenções psicomotoras e pedagógicas na Síndrome de Down mostra como não se pode afirmar que o conjunto fenotípico dessa síndrome seja determinado geneticamente, a despeito de não haver qualquer dúvida quanto ao papel crítico da Trissomia da banda cromossômica 21q22 em sua história natural. (Moreira *et al*, 2000, n.p.).

Sendo assim percebemos que há comprovações científicas de que o fenótipo (a forma genética) não é definitivo na pessoa com Síndrome de Down enquanto limitações inalteráveis, e nesse sentido as aulas de Artes, neste caso o circo, contribuíram para o amplo desenvolvimento físico, emocional e intelectual do estudante acompanhado.

Em contrário a essa perspectiva da inclusão e acessibilidade para a pessoa com Síndrome de Down vemos no mundo, principalmente em países mais desenvolvidos economicamente o assassinato em massa dessas pessoas com a interrupção da gravidez quando as famílias descobrem que o feto possui a síndrome (Rubeis, Steger; Reinders *et al*; Korenromp *et al*).

É permitido e muitas vezes incentivado pela comunidade médica que as mulheres façam o aborto (que é legalizado nesses países de maneira geral) em casos de gravidez de pessoa com deficiência intelectual (DI), caso seja do interesse das progenitoras. Não trago à tona aqui a

questão do aborto em si, mas a possibilidade de um verdadeiro genocídio antes do nascimento das pessoas com DI, quando se conclui que é possível eliminar um grupo de diversidade humana da face da terra.

Ou seja, se se tornar comum e os exames para detecção precoce da síndrome no feto foram acessíveis, esse tipo de interrupção de gravidez específico pode ser tão comum a ponto de em algum momento não existir mais muitas pessoas com síndrome de Down ou nenhuma.

É preocupante porque remete ao modelo biomédico de que a deficiência é um defeito, um erro genético ou de percurso e por isso deve ser extirpada da sociedade. Não debatendo ou problematizando as questões das escolhas individuais das mulheres, mas sim pensando em como a sociedade vê a deficiência, principalmente a deficiência intelectual, nos colocamos aqui preocupadas com o futuro da existência humana e principalmente em sua diversidade e da existência específica da pessoa T21. Para Reinders *et al* (2019, p.2):

Com raras exceções, 'eugenia' geralmente não é um termo usado de forma favorável. No contexto deste artigo, o termo refere-se à interrupção da vida humana afetada por deficiência, particularmente deficiência intelectual (DI), em várias práticas médicas. Em apoio a essas práticas, as pessoas afirmam que elas são justificadas com base na ideia de que a vida humana pode ser 'defeituosa' e que a condição humana será melhorada quando a DI puder ser erradicada. Seus críticos desafiam essa visão como 'eugênica', que não é um termo usado pelos agentes e destinatários envolvidos nessas práticas. Em vez disso, eles afirmam que o que estão apoiando visa amenizar o sofrimento humano, não se trata de melhorar a condição humana. Portanto, rejeitam a acusação de serem movidos por uma noção de inferioridade das vidas dos seres humanos envolvidos. (Tradução livre)

Pensamos em contrário, que a sociedade cresce e enriquece na diversidade humana, que assim como na natureza, na fauna e flora, não somos homogêneos, somos plurais, múltiplos, complexos e distintos.

No contexto da Arte e da Educação também vemos como benéfica a multiplicidade de pensamentos, criações, ideias, formas, poéticas e estéticas e assim seguimos reivindicando e lutando por essas existências e suas infinitas possibilidades.

Voltando à experiência na escola de Artes, nas aulas de circo, o estudante fazia rolamentos, cambalhotas, estrelinhas, malabarismo, exercícios de força física e concentração psicológica. A aula geralmente começava com uma brincadeira de aquecimento. Algumas vezes ele participava e em outras preferia ficar assistindo os colegas. Quando a brincadeira era com bola ele tinha receio de se machucar. Após os aquecimentos/exercícios aeróbicos (saltos,

pique-pegas, polichinelos, corridas, abdominais, entre outros) com brincadeiras, começavam os exercícios circenses como equilíbrio na bola (subir em cima de uma bola rígida e caminhar deslocando a mesma), malabarismo com bolinhas, tecido (onde um tecido [como na foto acima] é pendurado no teto do circo para fazer movimentos que lembram uma dança no ar), parada de mão, pular corda, pirâmide humana.

Eram atividades que exigiam esforço físico, concentração e disponibilidade para arriscar o corpo nas propostas dos professores, sempre com segurança e colchões para amortecer o impacto caso houvesse quedas bruscas. O meu papel neste contexto era apoiar a criança e tentar adaptar as metodologias caso ele encontrasse alguma dificuldade. Como quer Mariana Cordeiro *et al*:

(...) o trabalho com a arte pode incentivar as potencialidades latentes de cada pessoa, pois possibilita o desenvolvimento de sua imaginação, criatividade e habilidades. Através da arte, o indivíduo com deficiência pode se expressar, socializando seu interior e demonstrando sua singularidade. Pode, também, trabalhar suas emoções e habilidades, o que contribui, assim, para sua inserção social. (Cordeiro *et al*, 2006, n.p.).

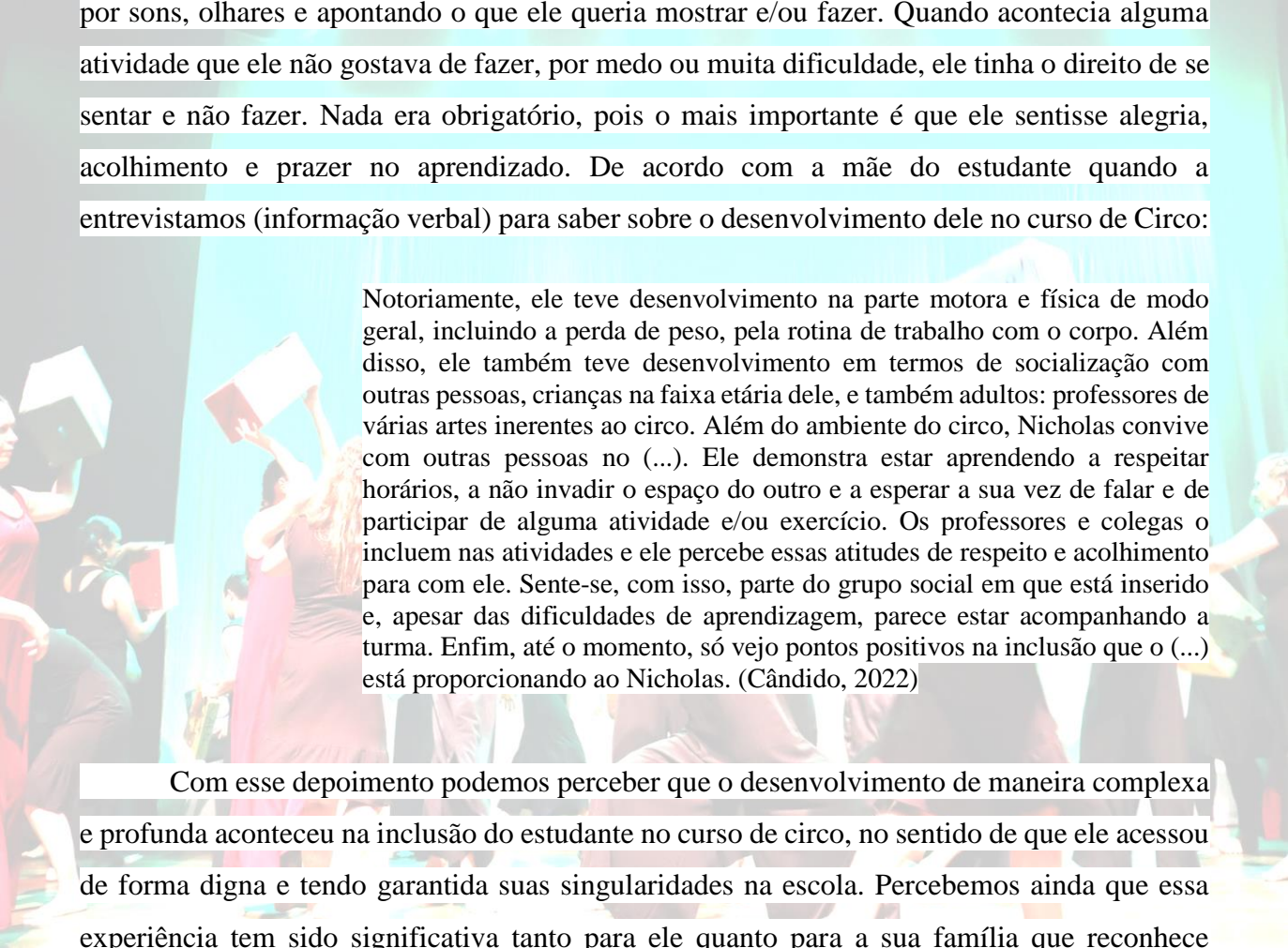
Como a coordenação motora e força muscular podem ser diferentes nas pessoas com Síndrome de Down, tanto os professores quanto eu buscávamos ver qual seria a melhor forma para que ele pudesse realizar as atividades, respeitando seus limites e investindo em exercícios que valorizassem a sua potência e flexibilidade corporal. O estudante demonstrou ainda, ter uma outra habilidade circense, a Palhaçaria, já que é muito engraçado e fazia várias brincadeiras, caretas e piadas para os colegas rirem.

A palhaçaria é uma área de conhecimento das artes cênicas (teatro, dança e circo) que trabalha algumas gagues, que são movimentos repetitivos mais grotescos e exagerados, também brinca com o fracasso humano, já que no palhaço tudo é um fracasso, a queda, a repetição e tentativa de alguma ação que ele não consegue fazer. Sejam os malabarismos do circo, amarrar um cadarço, encher um balão, alcançar um objeto no alto, abrir um cadeado, e/ou qualquer ação que ele tente, e não consiga alcançar, aí reside a graça e a profundidade do palhaço, em tentar agir no mundo e não conseguir de maneira satisfatória.

A graça de ser imperfeito de maneira cênica e artística, de ser frágil, de ser desequilibrado, desajustado... Penso que Nicholas dentro de seu entendimento e interação com o grupo percebia essas questões, que quando ele andava de uma forma divertida, ou fazia um movimento diferente em brincadeiras, as crianças e professores riam dele, com ele e para ele,

mas não um riso de escárnio e desprezo, mas um riso advindo da graça que a diferença no universo cênico e a caricatura constroem. Seja do artista sem deficiência ou com deficiência. Na escola de circo estudada não tem aulas de palhaçaria, mas como eu já fiz formações em outros espaços e oficinas com alguns palhaços renomados como a trupe do circo Barracão de Campinas-SP e o Palhaço Pequi em Goiânia-GO, eu pude identificar essas características mais complexas, feitas de forma consciente e intencional pelo estudante/artista.

O estudante não possui a oralidade totalmente desenvolvida, por isso se comunicava por sons, olhares e apontando o que ele queria mostrar e/ou fazer. Quando acontecia alguma atividade que ele não gostava de fazer, por medo ou muita dificuldade, ele tinha o direito de sentar e não fazer. Nada era obrigatório, pois o mais importante é que ele sentisse alegria, acolhimento e prazer no aprendizado. De acordo com a mãe do estudante quando a entrevistamos (informação verbal) para saber sobre o desenvolvimento dele no curso de Circo:



Notoriamente, ele teve desenvolvimento na parte motora e física de modo geral, incluindo a perda de peso, pela rotina de trabalho com o corpo. Além disso, ele também teve desenvolvimento em termos de socialização com outras pessoas, crianças na faixa etária dele, e também adultos: professores de várias artes inerentes ao circo. Além do ambiente do circo, Nicholas convive com outras pessoas no (...). Ele demonstra estar aprendendo a respeitar horários, a não invadir o espaço do outro e a esperar a sua vez de falar e de participar de alguma atividade e/ou exercício. Os professores e colegas o incluem nas atividades e ele percebe essas atitudes de respeito e acolhimento para com ele. Sente-se, com isso, parte do grupo social em que está inserido e, apesar das dificuldades de aprendizagem, parece estar acompanhando a turma. Enfim, até o momento, só vejo pontos positivos na inclusão que o (...) está proporcionando ao Nicholas. (Cândido, 2022)

Com esse depoimento podemos perceber que o desenvolvimento de maneira complexa e profunda aconteceu na inclusão do estudante no curso de circo, no sentido de que ele acessou de forma digna e tendo garantida suas singularidades na escola. Percebemos ainda que essa experiência tem sido significativa tanto para ele quanto para a sua família que reconhece claramente mudanças em vários aspectos, desde a questão corporal até a social.

Assim a escola estudada, em algumas áreas, teve ações em processos de decolonização e inclusão, por meio da possibilidade de acesso e permanência de pessoas com deficiência na mesma. A instituição se abre (ou foi forçada a se abrir) a ser um lugar que proporciona a entrada, a permanência e o êxito de pessoas com deficiência no campo da Arte, respeitando a singularidade e a capacidade inerente a cada possível limitação de seus participantes, quando se abre ao trabalho proposto pela coordenação de arte e inclusão.

Na experiência com este estudante, pessoa com Síndrome de Down, onde se debruçou essa parte da pesquisa, foi percebido grande desenvolvimento dos aspectos cognitivos, motores, sociais, intelectuais, afetivos e comunicacionais no ato de sua inclusão na turma de iniciação ao universo cultural e artístico do Circo. Isso prova a validade da luta pela inclusão//acessibilidade neste e em outros espaços de Arte e Educação.

Como mais um relato da prática como pesquisa, esse tópico foi formado com exemplos de adaptações metodológicas na inclusão didática nos processos de ensino-aprendizagem.

O segundo relato será sobre outra experiência bem-sucedida. Um processo lento (já que a exposição só aconteceu de fato dois anos após o planejamento e estudo, quando eu já não estava mais trabalhando na escola), no entanto satisfatório quanto a processos de acessibilidades poéticas em uma exposição de artes visuais, área contemplada na escola estudada enquanto coordenadora de arte e inclusão multifacetada em todas as linguagens da Arte existentes na instituição.

Houve modificações no processo de construção coletiva, mas no início do projeto o nome da exposição que apresentarei agora, era: **CERRADO ALÉM TOCANDO O INVISÍVEL: PROJETO DE ARTES VISUAIS ACESSÍVEL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.**

Esta continuação do texto, assim, tem por objetivo apresentar e analisar um projeto artístico de acessibilidade para pessoas cegas de todas as idades, o qual constitui-se como uma instalação de artes visuais denominado **CERRADO ALÉM- TOCANDO O INVISÍVEL**. Tal instalação foi pensada, organizada e estruturada pelo coletivo de artistas visuais profissionais da Escola estudada, como uma exposição acessível de arte pública (pinturas, murais, instalações, fotografias e similares) com assessoria da Coordenadora de Arte e Inclusão (eu à época), e em um momento específico e curto, de Audier Gomes, servidor público e pessoa com deficiência visual. Também teve reflexões acadêmicas de Mariana Tagliari, colega de doutorado que cursava a disciplina que deu origem a essas reflexões junto ao trabalho concreto na escola.

Os conceitos de acessibilidade e inclusão social estão intrinsecamente vinculados. No senso comum, a acessibilidade parece evidenciar os aspectos referentes ao uso dos espaços físicos. Entretanto, numa acepção mais ampla, a acessibilidade é condição de possibilidade para a transposição dos entraves que representam as barreiras para a efetiva participação de pessoas nos vários âmbitos da vida social.

A acessibilidade é, portanto, condição fundamental e imprescindível a todo e qualquer processo de inclusão social, e se apresenta em múltiplas dimensões, incluindo aquelas de natureza atitudinal, física, tecnológica, informacional, comunicacional, linguística e pedagógica, dentre outras. É, ainda, uma questão de direito e de atitudes: como direito, tem sido conquistada gradualmente ao longo da história social; como atitude, no entanto, depende da necessária e gradual mudança de atitudes perante às pessoas com deficiência. (UFC, Conceito de Acessibilidade, 2025).

Portanto, a promoção da acessibilidade requer a identificação e eliminação dos diversos tipos de barreiras que impedem os seres humanos de realizarem atividades e exercerem funções na sociedade em que vivem, em condições similares aos demais indivíduos.

Corroboro nesse sentido com o Comitê Deficiência e Acessibilidade da Associação Brasileira de Antropologia, que defende a inclusão e interação social a partir de novas relações humanas transformadas. Nesse sentido, a fim de propiciar uma vivência sensorial, as artistas se propuseram a utilizar versões de fotografias do Cerrado a partir de obras em relevo em madeira, feltro e gesso, de um piso tátil no espaço e áudio descrição em todas as obras.

Produz-se nessa parte do texto uma discussão teórica, que também embasa minhas ações no mundo do trabalho e da Arte. Vale salientar que utilizo a palavra instalação, pois é uma exposição, mas que acontecerá de forma interativa, propiciando vivências sensoriais ao público.

A exposição estava prevista para acontecer em julho de 2023, na Galeria de Artes Visuais da unidade escolar referida. Lá, além dos projetos de ensino, quase todas as áreas possuem grupos de estudantes que já são profissionais ou estão se profissionalizando e passam por um processo seletivo para participar dos chamados “Núcleos de Altas Habilidades-NAHS”. Como projeto integrador dos NAHS, a unidade escolar possui o Coletivo de Artes Visuais, composto por alunos mais experientes matriculados nos cursos técnicos. Para compor o Coletivo de Artes Visuais é necessário passar por um processo seletivo, pois há algumas bolsas pagas para os estudos, ou seja, são alunos bolsistas e profissionais em formação mais avançada na área. As participantes do coletivo me convidaram no papel de coordenadora de Arte e Inclusão, para fazermos, desde a gênese, uma exposição artística acessível para pessoas com deficiência visual, um projeto pioneiro com essa especificidade, na escola, até então.

Vale salientar que o projeto estava em fase de construção e buscou por leis de incentivo

para sua implementação, sendo bem-sucedido nesse intento. A ideia inicial partiu de uma exposição de fotos, mas, após a análise, adotou-se o conceito instalação, pois a mesma pode propiciar vivências sensoriais e interações durante a visita. A instalação propicia o “reconhecimento de diferentes níveis de realidade no processo cognitivo. Abertura que se dá conforme os tipos de observadores, cujas percepções, quando ampliadas por variadas articulações, possibilitam um conhecimento cada vez mais significativo e abrangente” (Santos, 2008, p. 75).

Nesse contexto, a instalação teve como objetivo promover uma relação distinta do espectador com a existência do bioma cerrado, bem como alertar sobre a ocorrência de queimadas nesse meio-ambiente a partir de experiências sensoriais que corporificam tal situação, favorecendo a sensibilização e a ampliação da percepção sobre o tema. Para Carneiro (2017, p. 205):

As combinações com várias linguagens fazem com que o público se surpreenda e participe de forma mais ativa, pois ele é o objeto da própria obra, uma vez que, sem a presença do público, a obra não existiria em sua plenitude. Estabelecendo um novo diálogo a cada montagem, a instalação mexe sempre com os sentidos do espectador, desenvolvendo um sentido particular em quem a experimenta.

A interação, a experiência sensorial, de forma ativa, era o foco de tal projeto, estabelecendo novos diálogos entre a obra e o espectador. Nesse contexto, além de contribuir enquanto linguagem diversificada para a promoção do conhecimento público acerca da realidade do cerrado e das queimadas, a instalação demonstra a fecundidade das artes visuais realizadas em Goiânia e, conseqüentemente, de alguns dos seus artistas que politizam as diferenças. Esta abordagem contemporânea pode ainda alcançar outras regiões do país, carregando consigo a relevância que o Estado de Goiás confere à questão.

Para contextualização, vale salientar que as queimadas são recorrentes em Goiás, destruindo fauna, flora e prejudicando as pessoas, devido ao ar extremamente seco e com pouca umidade, e por isso essas têm sido fonte de preocupação recorrente. As queimadas podem ocorrer por diversos motivos, seja por causa humana (antrópica) ou natural. As ocorrências variam desde o descarte irresponsável de restos de cigarro acesos, incidentes com balões, manejo do solo para a produção agropecuária, apossamento de terras, até raios e períodos de renovação natural do ambiente. Contudo, os longos períodos de estiagem são os mais propícios para a propagação do fogo e, conseqüentemente, para que maiores áreas sejam afetadas pelos

incêndios, em que as causas naturais para o início do foco da queimada são as menos prováveis. Para Mélo *et al* no artigo chamado: “Susceptibilidade do ambiente a ocorrências de queimadas sob condições climáticas atuais e de futuro aquecimento global” as:

(...). Atividades agrícolas, por sua vez, necessitam de um manejo sazonal do solo, o que envolve na maior parte dos casos o uso do fogo. De acordo com Laturner e Scherer (2004), na história evolutiva do homem, este utiliza o fogo desde as mais remotas eras. Nas últimas décadas tem crescido a preocupação de vários setores da sociedade com o uso indiscriminado do fogo. A queima de biomassa nos ecossistemas devido à expansão da fronteira agrícola, à conversão de florestas e cerrados em pastagens, e à renovação de cultivos agrícolas, são alguns dos fatores mais importantes que causam impactos sobre o clima e a biodiversidade (Kirchoff, 1997; Costa et al., 2007). (Mélo *et al*, 2011, N.P.)

São exatamente essas experiências com as queimadas que a instalação pretendeu alcançar, propiciando aos espectadores uma reflexão por meio da vivência artística. Somado a isso, o projeto foi desenvolvido para ser totalmente acessível para pessoas com deficiência visual, desconstruindo a ideia de que “as artes visuais” são somente para as pessoas enxergantes, ampliando os sentidos para as fruições artísticas. (Comitê Deficiência e Acessibilidade da Associação Brasileira de Antropologia, 2020)

Tal objetivo também faz parte dos estudos sobre o Desenho Universal, o qual aprofundi também, com o professor Dr. Wagner Bandeira e a professora Dra. Vanessa Dalla Déa, na disciplina intitulada **TÓPICOS AVANÇADOS EM PERFORMANCES CULTURAIS I- Inclusão e Acessibilidade Cultural**, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais da Universidade Federal de Goiás, que aconteceu no primeiro semestre de 2022.

Partindo das reflexões dos textos e das aulas, tive a oportunidade de visitar várias instituições de pesquisa, ensino, cuidado, formação e acolhimento de pessoas com deficiência e seus familiares em Goiânia, dentre elas estão o CEBRAV- Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual, ASDOWN- Associação Down de Goiás e o Centro Especial Elysio Campos, à época, hoje chamado de Centro Educacional Bilíngue de Surdos, uma escola bilíngue para pessoas surdas.

Também nessa disciplina me deparei com autores que estudam a acessibilidade cultural e entre eles está Guilhermina Ribeiro, cuja dissertação denomina-se *Acessibilidade em Museus e Centros Culturais: estudos de caso com base no Desenho Universal*. Nela, a autora afirma:

É necessário preceituar-se a normalização das diferenças, ou seja, trabalhar-se as diferenças de maneira que a individualização não seja sinônimo de isolamento. Em outras palavras, conceber-se um espaço do qual todos possam usufruir com pluralidade de estratégias e na busca do atendimento às necessidades básicas que permeiam a construção da existência humana. (Ribeiro, 2014, p. 25)

Em consonância com os professores da disciplina citada e a pesquisadora acima, defendo novamente, que o que é interessante para pessoas com deficiência é interessante e útil a todos, incluindo as pessoas sem deficiência, já que as pessoas apreendem o ambiente, a Arte e as relações humanas de formas diversas. Nesse contexto, salienta-se a importância de propiciar acessibilidade cultural a todas as pessoas, buscando políticas públicas para que as mesmas aconteçam, pois como pagantes de impostos e consumidores, as pessoas com deficiência também têm o direito de vivenciar a cultura local e universal, nos espaços públicos e privados. Sobre isso, reforçam Dorneles *et al*:

No exercício das políticas públicas culturais observa-se pouco conhecimento sobre o tema da acessibilidade cultural para pessoas com deficiência, reduzindo-o na perspectiva da acessibilidade física do espaço e não do produto ou objeto cultural. (Dorneles, Carvalho e Mefano, 2019, p. 10)

A acessibilidade cultural, deve assim, complexificar a experiência, e propiciar um espaço em que todos possam vivenciar a Arte, em todas as suas dimensões estéticas, corroborando com uma ou mais intervenções e/ou linguagens artísticas, e necessitando de variadas estratégias para atender as necessidades básicas da existência humana, sendo a Arte uma delas.

Sabendo da urgente necessidade de se trabalhar com uma metodologia de trabalho na Arte e na Cultura para uma possível inclusão e acessibilidade ampla e irrestrita de todas as pessoas e a quaisquer tipos de deficiência que essas pessoas possam vir a ter, me preocupei em buscar acessibilidade no projeto para outros grupos de pessoas com deficiência. Todavia, o Coletivo de artes visuais achou que seria mais assertivo, nesse momento, a concentração na acessibilidade para pessoas cegas e com a possibilidade de ampliar o acesso a pessoas surdas, com intérprete de libras na exposição e gravação de tradução em Libras sobre as histórias das fotografias em telas, em cada obra de arte.

A partir dessas experiências, faz-se notório que é essencial a participação e parceria de pessoas com deficiência em todas as etapas de projetos culturais e artísticos acessíveis, na perspectiva da professora Dra. Vanessa Dalla Déa que sempre afirma em coro com as pessoas com deficiência, do “Nada sobre nós sem nós” (Rios, 2017). Tendo isso em mente busquei

neste projeto em particular (e deveria haver em todos), que uma pessoa com deficiência visual participasse da organização e execução do projeto. Para tanto, convidei Audier Gomes, servidor público da instituição Goiás Turismo, pessoa com deficiência visual, para nos auxiliar e dar consultoria nos temas de inclusão e acessibilidade do projeto de Artes supracitado. Infelizmente isso se perdeu um pouco ao longo do processo já que, com a minha saída da coordenação de arte e inclusão da escola, houve uma desarticulação nessa troca tão necessária para a acessibilidade ser completa/complexa de fato.

Mesmo assim, houve empenho na contramão da banalização da exclusão social, pois tentamos com a exposição, ultrapassar o nível do repasse de informações, atingindo um lugar de experiência sensorial, para gerar maior acessibilidade e interesse do público com deficiência visual. Buscava-se também, possíveis reflexões sobre o problema da devastação do cerrado brasileiro.

Propor acessibilidade no projeto contempla um aspecto sociopolítico de reparação social pois a "deficiência é uma experiência cultural e não apenas o resultado de um diagnóstico biomédico de anomalias" (Diniz, Barbosa e Santos, 2009, p.73). Essa tentativa de reparação ocorre, ao buscar incluir pessoas com deficiência visual na galeria de Artes Visuais, onde essas são geralmente excluídas, pela ausência de tecnologias assistivas que proporcionem a fruição e experiência estética a partir de outras fontes de sentidos, como o tato, a audição e o olfato, e assim pude propor outras perspectivas artísticas acessíveis e inclusivas.

➤ MATERIAIS E METODOLOGIA DA EXPOSIÇÃO

“Um educador em um sistema de opressão ou é um revolucionário ou um opressor.”

(Lerone Bennet Jr)

O projeto inicial propunha, enquanto obra artística acessível, uma instalação fotográfica que exibisse as belezas do Cerrado, e mais duas que tratassem da realidade das queimadas neste bioma. Para tanto, dispunha-se de uma sala de 2,20m x 7,60m e um corredor na entrada desta com 3m de extensão. Fora da sala seriam expostas fotografias do cerrado vivo e exuberante, com seus formatos tortuosos e suas belas cores (Informação verbal, Castro, 2022).

Em contrapartida, dentro da sala, haveria em um ambiente mais escuro, exibindo cenas fotográficas do cerrado em chamas, junto com recursos audiovisuais e sensoriais empregados para propiciar a vivência de alguns dos fenômenos da queimada, com sons reais captados em

situações de queimada e aparelhos que geram fumaça e calor. Na entrada da sala estaria o corredor feito de resíduos de troncos e galhos de madeira, sendo o caminho que conduz o público para dentro da sala. Ao lado das obras, para acessibilidade de pessoas com deficiência visual, estariam dispostas as descrições destas em braile e também audiodescrições gravadas acessíveis por meio de *QR CODE*, bem como outros sinalizadores que deveriam facilitar a participação das pessoas com deficiência visual. A exposição tinha como objetivo aproximar o público da realidade do bioma cerrado e do fenômeno das queimadas, apurando a sua sensibilidade acerca da questão e buscando engajamento sociopolítico para o cuidado e preservação do mesmo.

O fio condutor da exposição partia da exaltação da beleza do cerrado vivo, apresentando oito fotografias tiradas pelo Coletivo de Artes Visuais, expostas logo na entrada, do lado direito do visitante da galeria. Após a fruição dessas obras, o espectador seguiria à esquerda para entrar no corredor de troncos e galhos e, então, adentrar na sala escura o ambiente que evocaria as sensações da queimada.

Seriam utilizados diversos recursos tecnológicos para favorecer a atmosfera da ocorrência de uma queimada, como: iluminação especial, aquecedor de ambientes, *home theater*, máquina de fumaça, molduras em caixa alta iluminadas, e outras estruturas necessárias para a montagem de uma sala escura.

Esta sala seria construída ao fundo da galeria, medindo 2.20m de altura por 7.60m de comprimento e 2.20m de profundidade, com duas entradas de 1.10m de largura. Seriam utilizadas placas de compensado para fechá-la, sendo que cada placa mediria 2.20m por 1.10m. Este seria o espaço onde estariam o aquecedor, o *Home Theater* e a máquina que produziria fumaça artificial, criando um ambiente controlado e mais escuro, gerando os sons da queimada real e provocando as sensações associadas ao fenômeno. Dentro da sala, seis fotografias de cenas de queimadas na Chapada dos Veadeiros estariam dispostas em molduras de caixa alta de 5,0cm de profundidade de tamanho A2 (42cm x 60cm), iluminadas por fitas de LED.

Na entrada da sala escura haveria um corredor sinuoso feito com vários tipos de madeira, como troncos de poda de árvores, galhos, madeira de demolição e outros tipos de materiais de madeira já descartada. Parte do material seria queimada com maçarico, e alguns pontos do corredor apresentariam incensários que exalam fumaça e o aroma de madeira queimada. O corredor seria formado por placas construídas pelos próprios artistas, de tal

maneira que haveria duas “cercas” paralelas formadas por essas placas, de 4m cada. Estima-se que a extensão do corredor seja de aproximadamente 3m, considerando que a sinuosidade diminui o comprimento total. O formato labiríntico do corredor proporcionaria uma interação maior do público com a obra, o qual poderia tocá-la, além de ter que movimentar o seu corpo em diferentes direções ao passar por espaços mais estreitos.

Todas essas propostas seriam acessibilizadas para as pessoas com deficiência visual, a partir de réplicas das fotografias em madeira através do entalhe de gravuras ou em formas de gesso, barro, entre outros materiais que possuem perspectiva tátil, para que o público com deficiência visual pudesse fruir e sentir as obras de arte expostas.

Também, todas as obras teriam audiodescrição através de um *QR CODE* sinalizado (ou tátil) e haveria piso tátil da entrada da escola até a Galeria de Artes Visuais e para o trajeto entre as obras-instalações. Para a inauguração da exposição a ideia era fazer uma audiodescrição em tempo real e que fossem convidadas pessoas com deficiência visual do CEBRAV e da ADVEG- Associação dos Deficientes Visuais do estado de Goiás, assim como a exposição permaneceria acessível em todo o tempo de sua temporada. É importante salientar, que, parte dessas descrições estão no tempo verbal Futuro do Pretérito, porque foi assim que planejamos, e pude conferir através de fotografias da inauguração em 2024 que muito do que projetamos aconteceu de fato, mas houve modificações no decorrer do processo, às quais não estive presente, então não posso afirmar com certeza que tudo ocorreu como planejado, quando havia minha participação ativa.

O Coletivo de Artes Visuais em parceria com os professores da área, eu e Audier Gomes, seríamos os responsáveis pelo projeto audiovisual acessível, de design, fotografia e iluminação; pela montagem e desmontagem física e pela divulgação; bem como pela aquisição de materiais de menor valor, impressões, emolduramento, fretes e serviços terceirizados. Com a minha saída, a próxima coordenadora de Arte e Inclusão assumiu o trabalho neste projeto.

➤ ACESSIBILIDADE CULTURAL E AS FOTOGRAFIAS

O projeto, como já apresentado, visava a acessibilidade cultural e artística, tendo como foco as pessoas com deficiência visual nesta experiência. Mas o que esse conceito significa? Qual a relação entre ensino, acessibilidade, Arte e projetos culturais? Segundo Dorneles, Carvalho e Mefano (2019, p. 6-7):

O conceito de acessibilidade é um conceito em evolução. Nos documentos legais, como o art.8º do Decreto Federal 5.296/04, a acessibilidade tem sido definida, de forma geral, como a remoção de barreiras atitudinais, físicas, arquitetônicas, de comunicação e informação. No art.9º da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Nova York, 2009), ratificada no Brasil em 2009 através do Decreto Federal 6.949, destaca-se a intenção de implementação de acessibilidade através de medidas de acesso nos serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. Nas políticas culturais, até a realização da Oficina de Políticas Públicas de Cultura para Pessoas com Deficiência, em 2008, pela Secretaria de Identidade e Diversidade Cultural - SID, do Ministério da Cultura - MinC, a compreensão sobre acessibilidade cultural se limitava à uma perspectiva econômica. Assim, promover a acessibilidade cultural se resumia a ofertar por valores inferiores ou mesmo distribuir gratuitamente, ingressos de espetáculos artísticos, programas e apresentações de projetos vinculados à Lei Rouanet.

As autoras defendem a acessibilidade como quebra de barreiras, tanto atitudinais, físicas, arquitetônicas, de comunicação quanto de informação. São também as quebras das barreiras do preconceito, da não valorização da alteridade, a fim de promover a efetivação e cumprimentos legais de acessibilidade de espaços que deveriam ser disponíveis a todos, sem restrições, para que aconteça o respeito pelas diferenças e a possibilidade de que todos vivam a sua integridade como seres humanos dentro de suas culturas.

Essas barreiras existentes socialmente vêm de uma valorização de corpos específicos, que são considerados como padrões, ou normativos, muito evidentes na identificação de quais são eles nas redes sociais e no dia a dia das pessoas. Os padrões determinados socialmente e também detentores do poder econômico excluem diretamente quem não se enquadra nos mesmos, sendo os corpos das **minorias sociais**, não em números de pessoas, mas em acesso aos seus direitos civis:

A humanidade sempre valorizou os atributos do corpo, que, por sua vez, devem ser compatíveis com os padrões do grupo, estabelecendo-se um padrão sempre proposto pela classe dominante: tudo aquilo que está “fora do padrão” é rejeitado pelo grupo. Busca-se normalizar, formatar o modelo reconhecido e aceito, negando o que não for possível enquadrar. (Ribeiro, 2014, p. 25)

A negação do outro, do corpo diverso e singular do outro, cria traumas, enfrentamentos, e inúmeras consequências não só sociais e políticas, mas também no campo artístico, tanto nos fazedores de Arte quanto em seu público. São estabelecidos corpos para a dança, para o teatro, pessoas que podem ou não participar de uma instalação, lugares propícios ou não a essas diferenças. Abismos humanitários são criados, privando as pessoas de terem uma experiência em estar vivo e exercer seus direitos como tal, pois:

Habitar um corpo com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais é uma das muitas formas de estar no mundo. Entre as narrativas sobre a desigualdade que se expressam no corpo, os estudos sobre deficiência foram os que mais tardiamente surgiram no campo das ciências sociais e humanas. (Diniz, Barbosa e Santos, 2009, p.65)

Essas infinitas formas de estar no mundo, estão pouco a pouco ganhando espaço nas pesquisas acadêmicas, apesar de ainda serem poucas. Os estudos sobre corpos com deficiência na Arte, como consumidores e artistas são importantíssimos, não só pela difusão no meio acadêmico, mas também pela quebra dessas barreiras e preconceitos no campo do real vivido.

O conhecimento, a denúncia das injustiças e a leitura das realidades são grandes caminhos para que as pessoas reflitam sobre suas próprias posturas perante o outro:

Há pelo menos duas maneiras de compreender a deficiência. A primeira a entende como uma manifestação da diversidade humana. Um corpo com impedimentos é o de alguém que vivencia impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial. Mas são as barreiras sociais que, ao ignorar os corpos com impedimentos, provocam a experiência da desigualdade. A opressão não é um atributo dos impedimentos corporais, mas resultado de sociedades não inclusivas. Já a segunda forma de entender a deficiência sustenta que ela é uma desvantagem natural, devendo os esforços se concentrarem em reparar os impedimentos corporais, a fim de garantir a todas as pessoas um padrão de funcionamento típico à espécie. Nesse movimento interpretativo, os impedimentos corporais são classificados como indesejáveis e não simplesmente como uma expressão neutra da diversidade humana, tal como se deve entender a diversidade racial, geracional ou de gênero. Por isso, o corpo com impedimentos deve se submeter à metamorfose para a normalidade, seja pela reabilitação, pela genética ou por práticas educacionais. Essas duas narrativas não são excludentes, muito embora apontem para diferentes ângulos do desafio imposto pela deficiência no campo dos direitos humanos. (Diniz *et al*, 2009, p.67)

Em contrapartida e refletindo com essa perspectiva, este projeto propõe exatamente propiciar a vivência desses corpos singulares em uma instalação sobre o cerrado e suas queimadas, de forma experiencial, indo no sentido contrário dessa opressão, dos impedimentos que a sociedade não inclusiva promove.

Lev Vygotsky também considera que seja realmente impossível aceitar que pessoas com deficiência sejam tratadas de maneira diferente das pessoas sem deficiência. E diz que essa desigualdade só cria distanciamentos na área da educação e na vida cultural. Pois, segundo o autor: “Valorizar a diversidade humana e combater as desigualdades socialmente construídas significa minar as bases da medicalização e da patologização da vida.” (Vygotsky apud Prestes, 2021, p.10). Com essa postura ele não busca algo que seja fantasioso e impossível de realizar, mas sim algo que aconteça: “Sem romantizações e idealizações abstratas, mas, ao contrário,

explicitando dificuldades impostas pelos obstáculos que constroem a deficiência.” (Vygotsky apud Prestes, 2021, p.11). O que podemos considerar sobre essa relação é que: “Em síntese, podemos afirmar que em terrenos Vygotskyanos não florescem processos patologizantes.” (Vygotsky apud Prestes, 2021, p.11). E nesse sentido, que não floresçam processos excludentes nas relações entre Arte, cultura, acessibilidade e inclusão!

Muitas vezes a “deficiência se constitui quando não são reconhecidos e apoiados os estímulos compensatórios, o que se dá quando não tomamos a pessoa com deficiência como sujeito partícipe da cultura” (Prestes, 2021, p.12). Quase sempre as pessoas com deficiência não participam de eventos culturais, por não haver acessibilidade para as mesmas, porém: “a convivência na pluralidade é condição fundamental ao desenvolvimento de pessoas com deficiência, sem dúvida, posto que é a participação na cultura que cria esse espaço-tempo interno a partir do qual nos constituímos subjetivamente” (Prestes, 2021, p.11).

Já foi dito neste trabalho que por muitos e muitos anos, as pessoas com deficiências foram muitas vezes compreendidas como pessoas incapazes de realizar quaisquer tipos de atividades que exigissem um pensamento complexo, dentro do modelo biomédico de entendimento da deficiência. No entanto, o que se entende hoje, a partir do modelo social de deficiência (Diniz; Barbosa; Santos, 2009) é que esse não-realizar de ações rotineiras, culturais e artísticas, é uma inviabilização advinda da precariedade na forma como esses bens são oferecidos. Soma-se o fato que a própria sociedade é organizada sem refletir e ser construída com base na imensa diversidade de corpos e cognições, “afirmando que há apenas uma forma de elaborar simbolicamente informações advindas de fenômenos sonoros e visuais, odores, movimentos, intensidades e afetos” (Prestes, 2021, p.13), como se existisse apenas uma forma correta e única de se “comunicar, de constituir pensamento complexo, de estabelecer laço com os outros” (Prestes, 2021, p.13).

Dessa maneira podemos compreender que “a Defectologia é caminho, não apenas ao estudo de tais especificidades, mas ao estudo intencional e sistemático dos tantos caminhos possíveis para a constituição das funções psicológicas superiores em todo e qualquer sujeito humano” (Prestes, 2021, p.11-12). Se essas funções são a memória, atenção, abstração, afetividade, imaginação, entre outras, vamos em defesa de processos inclusivos, na educação e em acessíveis em outros espaços sociais, para afirmar que “a presença de pessoas com deficiência nos espaços sociais compartilhados é vantajosa para elas e para todos.” (Prestes, 2021, p.11). Tais proposições contribuem para o estudo do Desenho Universal da

Aprendizagem, que considera que as ações de acessibilidade incluem não só as pessoas com deficiências, mas todos, já que cada pessoa, independentemente de ter ou não uma deficiência, aprende, compartilha e interage de formas múltiplas com outras pessoas, com a Arte, com o meio social e com os aparelhos formadores como as escolas, museus, faculdades, galerias de Artes, Teatros, entre outros.

Para finalizar este tópico, este projeto buscou trabalhar a inclusão de uma parte da comunidade de pessoas com deficiência, para pensar e experimentar a acessibilidade e a inclusão artístico-cultural em um estado que ainda tem muito a caminhar nas políticas públicas de acessibilidade e inclusão social. Vale salientar que o mesmo fez parte do Núcleo de Acessibilidade de uma Unidade Escolar pública, visando a participação de toda a comunidade goianiense. Abaixo seguem algumas imagens de crianças com deficiência visual visitando a exposição aqui apresentada:

Imagem 9. O estudante conhece a obra de arte através do toque. AD: na foto uma criança com óculos toca uma enorme escultura em formato de ser humano. A escultura é branca e tem uma cabeça e um tronco na foto.



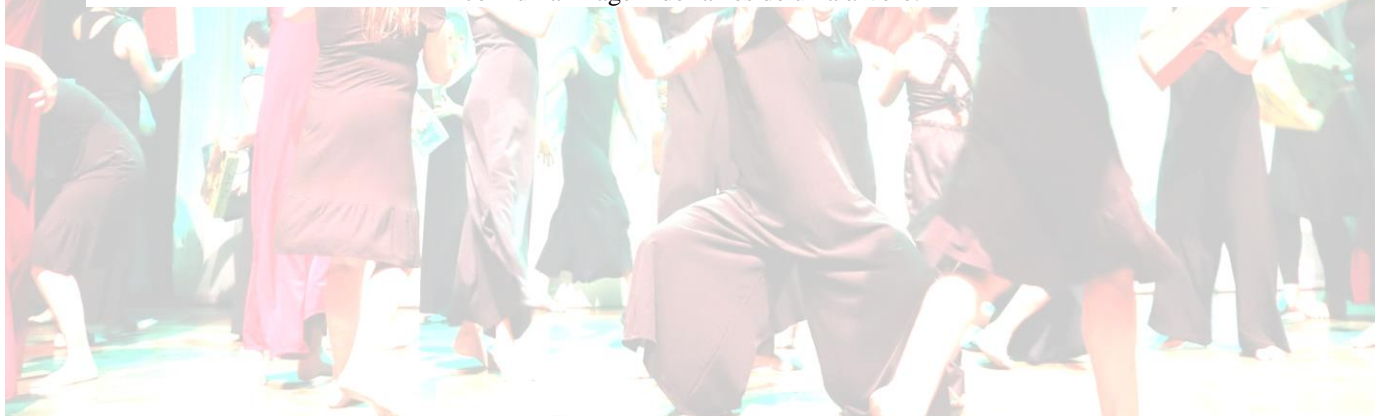
Fonte: Lara Braga.

Imagem 10- Detalhes no título e explicação sobre a obra em Braille, a obra em alto relevo e a criança fruindo da exposição. AD: Na foto uma criança usando óculos azul, de costas, toca com as mãos uma obra de arte em argila que lembra um bicho preguiça com os braços levantados e com um grande olho no meio do rosto. A mão de uma professora o auxilia a tocar a obra de arte.



Fonte: Lara Braga.

Imagem 11- Espectador (a mesma criança já descrita) escuta a áudio descrição sobre a temática da exposição e sobre um causo (história curta representante de uma cultura, característica da oralidade, como um mito ou uma lenda) da região do cerrado. AD: foto de uma criança em torno de 10 anos de idade, sentada em um banco alaranjado, ele escuta com um fone em seu ouvido a áudio descrição sobre a exposição artística que está visitando. Ao fundo tem uma televisão onde uma intérprete de libras, mulher, branca e com cabelos presos, está fazendo a tradução em Libras para as pessoas surdas. Atrás da televisão tem uma fotografia com uma imagem de raízes de uma árvore.





Fonte: Lara Braga.

Sabe-se que movimentos e propostas como essas ainda são pequenos perante a quantidade de eventos socioculturais que não possuem acessibilidade, mesmo nesta referida escola. Todavia, ao propor uma possibilidade como esta, acredito que a mesma é significativa e relevante na construção de uma sociedade com seres humanos mais humanizados, justos e

coerentes, a partir da comunidade escolar, e se estendendo a toda cidade, a todos que puderam visitar esta exposição, inclusive as pessoas sem deficiência, analisando todas as acessibilidades como um ato político e formativo.

Neste sentido reside a relevância social deste projeto, que contribuiu para pensar na conservação do meio ambiente, em especial do Cerrado goiano, como também na acessibilidade de pessoas com deficiência visual da comunidade cega de Goiás em um ambiente de instalação de Artes Visuais.

❖ DESLUMBRAMENTOS

“Apesar das ruínas e da morte, onde sempre acabou cada ilusão, a força dos meus sonhos é tão forte, que tudo renasce a exaltação e nunca as minhas mãos ficam vazias. Eu gosto dos venenos mais lentos, das bebidas mais amargas, eu tenho um apetite voraz. Eu sonho os delírios mais soltos, os desejos mais loucos. Você pode até me empurrar para um precipício que eu não me importo. Eu adoro voar!”

(Sophia de Mello)

Após esses dois exemplos de experiências bem-sucedidas de propostas metodológicas e de acessibilidade, adentro a continuidade da minha pesquisa, que se iniciou em uma escola e transitou para um projeto de extensão, por questões pessoais, de saúde mental e escolhas profissionais minhas. Mesmo que tenha escolhido, de maneira positiva, dois exemplos bem-sucedidos, que foram conseguidos com muita luta e enfrentamento no campo pessoal e institucional, esta mesma escola reforçava de muitas maneiras as barreiras sociais para entrada, permanência e êxito dos estudantes com deficiência. A questão da acessibilidade e da inclusão não eram prioridades.

Todas as ações de acessibilidade que conseguimos proporcionar na escola, contaram com o forte apoio pedagógico e emocional da Profa. Dra. Marlini Lima, como apoio pedagógico da coordenação de arte e inclusão pelo Centro de Educação Trabalho e Tecnologia- CETT-UFG e da minha orientadora Profa. Dra. Vanessa Dalla Déa, com apoios diversos. A persistência também se deu por crença na proposta desta pesquisa e do meu trabalho nas instituições.

Em ambos os casos eu também obtive suporte emocional/afetivo, extremamente necessário para quando se trabalha e se convive em uma instituição que não tem uma política inclusiva e acessível quando, em contraditório, minha função era justamente promover essas ações. O resultado disso sem os apoios mencionados seria com certeza o meu adoecimento físico e psíquico, como também relatam os coordenadores e coordenadoras anteriores da área e a coordenadora atual.

Meu projeto de pesquisa era para ser desenvolvido em sua totalidade nesta escola, com um grupo que articulasse diferentes artistas com deficiência do espaço, em prol de um trabalho inclusivo e acessível. Aproveitando da riqueza de ter as muitas linguagens artísticas em um mesmo espaço, eu pretendia criar uma peça de teatro musical, e esse seria meu campo de pesquisa mais intenso, enquanto professora, pesquisadora e artista.

Mas após quase dois anos de muito enfrentamento e até perseguições, que eu diria não terem sido necessariamente no campo pessoal, mas sim profissional, em comunhão com Lima e Dalla Déa, decidimos por mudar o campo de pesquisa para o Grupo de Dança Diversus. Eu já frequentava este grupo enquanto artista e, todas as sextas-feiras à tarde, os encontros eram meu bálsamo de criação e compreensão da real possibilidade da inclusão e da Acessibilidade nas perspectivas da Arte e da Educação de maneira saudável, digna e humanizada.

Assim, a proposta da pesquisa caminhou para a perspectiva de um ensino de Teatro (com foco no “corpólitico”) para pessoas com e sem deficiência participantes do Projeto de extensão da Universidade Federal de Goiás, vinculado à Faculdade de Educação Física e Dança, o Grupo de Dança Diversus-GDD. Além do ensino de alguns elementos da linguagem teatral, fizemos a montagem de um espetáculo de Teatro-Dança, que será disponibilizado mais adiante por meio de um link digital, que atravessa as fronteiras dos corpos não-normativos, vistos neste estudo não apenas como possibilidades desafiantes, mas também e principalmente como potencialidades de criação com e através das próprias deficiências, em busca de uma **estética** e uma **poética** de uma **Arte Teatral Inclusiva e Acessível**.

As parcerias, ideias e codireções artísticas e de acessibilidade de Marlini Lima, Rosirene Campêlo (professora efetiva do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Goiás-UEG e uma das coordenadoras pedagógicas do Grupo de Dança Diversus e do Grupo Intersecções em Dança da UEG, além de artista) e Vanessa Dalla Déa foram essenciais para a execução da montagem do espetáculo de Teatro-dança chamado “As caixas de Jéssica”, que explicarei mais adiante.

Dou sequência, também nessa parte da investigação, na construção de uma fundamentação teórica de autores e autoras das áreas da Performance-Arte, da Prática como

Pesquisa e a Abordagem Somático-Performativa, da Pedagogia do Teatro, da Educação Inclusiva e da Educação Somática do corpo, onde criei um percurso **poético-criativo-performativo** de formação, pesquisa e produção no campo do **Teatro Inclusivo e de uma Dramaturgia Acessível**, como metodologia que se faz em si mesma, pois ao mesmo tempo que eu planejei referências e práticas com antecedência, eu também me deixei levar pelo o que o grupo me propunha e “pedia” enquanto necessidades de acessibilidades e aprendizados da linguagem teatral durante as vivências, com essa fluidez eu pude manter meus planejamentos mas também trazer novas referências e práticas que auxiliaram o grupo em seus desenvolvimentos coletivos no fazer teatral.

Através de encontros cênicos onde trabalhamos: aulas, trocas, vivências, oficinas, entre outras formas de educação formal e não-formal, foram utilizadas como metodologia de ensino os jogos teatrais, brincadeiras tradicionais, rodas de conversas, leituras dramáticas, o drama como método de ensino, dança somática, estudos de presença cênica, e preparação corporal, consciência corporal, entre outros métodos.

A psicologia sócio-histórico-dialética me dava a base teórica e conceitual do trabalho, enquanto os métodos do teatro do oprimido, e as experiências com a produção e aquisição de tecnologias assistivas e possibilidades de adaptações espaciais, atitudinais, afetivas, pedagógicas e artísticas nos processos de ensino-aprendizagem ofereciam a tônica para o trabalho de criação em si e suas culminâncias.

Dessa maneira na produção, criação e execução de um **Teatro, para, de e com as pessoas com deficiência**, na perspectiva inclusiva e acessível, como o lugar da **Performance Artística e Cultural** para ser apresentada a outrem, busquei estabelecer diálogos e convívios entre os e as artistas com e sem deficiência e desconstruir equívocos do senso comum de que pessoas com deficiência não podem e/ou não conseguem fazer, apreciar e contextualizar suas vivências na Arte Teatral.

Finalizo essa parte do texto com a reflexão, que mesmo com todas as questões e polêmicas teóricas em torno do termo INCLUSÃO, eu ainda não consegui encontrar uma outra palavra que expresse exatamente, ou contraditoriamente, a ideia desta ou alguma aproximação epistemológica.

Vejo que a ideia e ação de inclusão ainda é um “terreno minado”, pois ela nem sempre acontece de fato, mesmo em espaços que se definem como “inclusivos”, e ainda assim me parece ser uma ideia/palavra razoável, atualmente, para buscar definir/entender o trabalho com a acessibilidade, anti capacitismo e a inserção sociocultural-artística de grupos vulnerabilizados.

★ Deslumbre I: Por uma poética, política e estética anticapacitista

“A inspiração, o que quer que ela seja, nasce de um incessante ‘eu não sei’.”

(Wisława Szymborska)

Foi criado um percurso **textual/cênico/visual/criativo/poético** através de metodologias principalmente no campo da prática e experimentação corporal da Arte Teatral, mas também com algumas atividades teóricas de ensino de teatro e elementos da Dança, para montagem de um espetáculo somático-performativo de teatro-dança. Os integrantes foram estudantes com e sem deficiência do Grupo de Dança Diversus e a intenção era dar sequência na produção desta tese de doutorado, com foco no tema da Performance Cultural e Artística existente na relação entre Teatro, Dança e Acessibilidade//Inclusão, na construção de uma estética e poética anticapacitista.

Através de um duplo vetor conceitual, que são conceitos parecidos, porém não iguais, faço a seguinte análise: No primeiro vetor de conceito acessível foi desenvolvido o trabalho com ensino e vivências em teatro, oferecidos por mim, no Grupo Diversus, ao pensar na acessibilidade de duas formas principais, com vivências de jogos teatrais acessíveis e quando necessário recriados, principalmente, e outras metodologias do ensino de teatro, para, de e com artistas com deficiência, na construção de um espetáculo teatral//dançado acessibilizado.

Assim, no cerne da própria metodologia de criação e ensino de elementos da linguagem teatral estava presente a acessibilidade de forma poética, através de comunicação simples, e outras adaptações necessárias (que serão descritas mais adiante) para que todos e todas, com neurodiversidades e/ou deficiências motoras, sensoriais e questões etárias, pudessem participar juntos e juntas nas mesmas medidas de possibilidades.

Concomitantemente a isso, no segundo vetor conceitual, pensei também nas possibilidades de acessibilidade para o público, pensando no público de pessoas com deficiência e no ato formativo e de caráter político que é ter acessibilidades também para o público sem deficiência. Então, uma montagem acessível e acessibilizada poeticamente foi o meu caminho durante dois anos de trabalho no Diversus enquanto professora de teatro do grupo e coordenadora pedagógica junto a Campêlo e Lima, nas funções de coordenadora pedagógica e coordenadora artística do grupo sequencialmente, e Dalla Déa enquanto coordenadora de

acessibilidade.

Durante o período Dalla Déa atuou como minha orientadora e coordenadora de acessibilidade da peça e do grupo, e Lima enquanto coordenadora artística do grupo e do meu projeto. Campêlo fez a codireção do espetáculo e João Victor Frazão além de artista da peça foi também ensaísta. Como já dito essas parcerias foram fundamentais para todo o desenvolvimento deste trabalho, visto que contei com a expertise e ampla experiência dessas professoras-artistas-pesquisadoras, assim como com as experiências artístico-corporais dos e das artistas do grupo que já trazem muita bagagem de trabalhos com a dança e muitas apresentações ao público.

Ademais, acredito no teatro e na dança como trabalhos eminentemente coletivos, onde unimos todas as forças e pessoas envolvidas para a construção dos projetos de ensino e do espetáculo, contando assim imensamente com a dedicação, também, de todas as pessoas artistas do Grupo Diversus.

Durante dois anos o trabalho acontecia todas as sextas-feiras, das 14h às 17h (em alguns dias até extrapolávamos esse horário final), com alguns encontros também aos sábados e segundas-feiras para ensaios, experimentando os exercícios teatrais, brincando, atuando, ensaiando para a peça teatral que estávamos criando, com todas as pessoas abertas e entregues ao trabalho comunitário. Digo isto também porque todas as professoras citadas e os e as artistas, doaram além de seu tempo e comprometimento com o trabalho, objetos, brinquedos, caixas de papelão, tintas e outros materiais que compuseram nossa peça de teatro-dança enquanto objetos cênicos. Para Márcia Nogueira, pesquisadora do tema de Teatro em Comunidades:

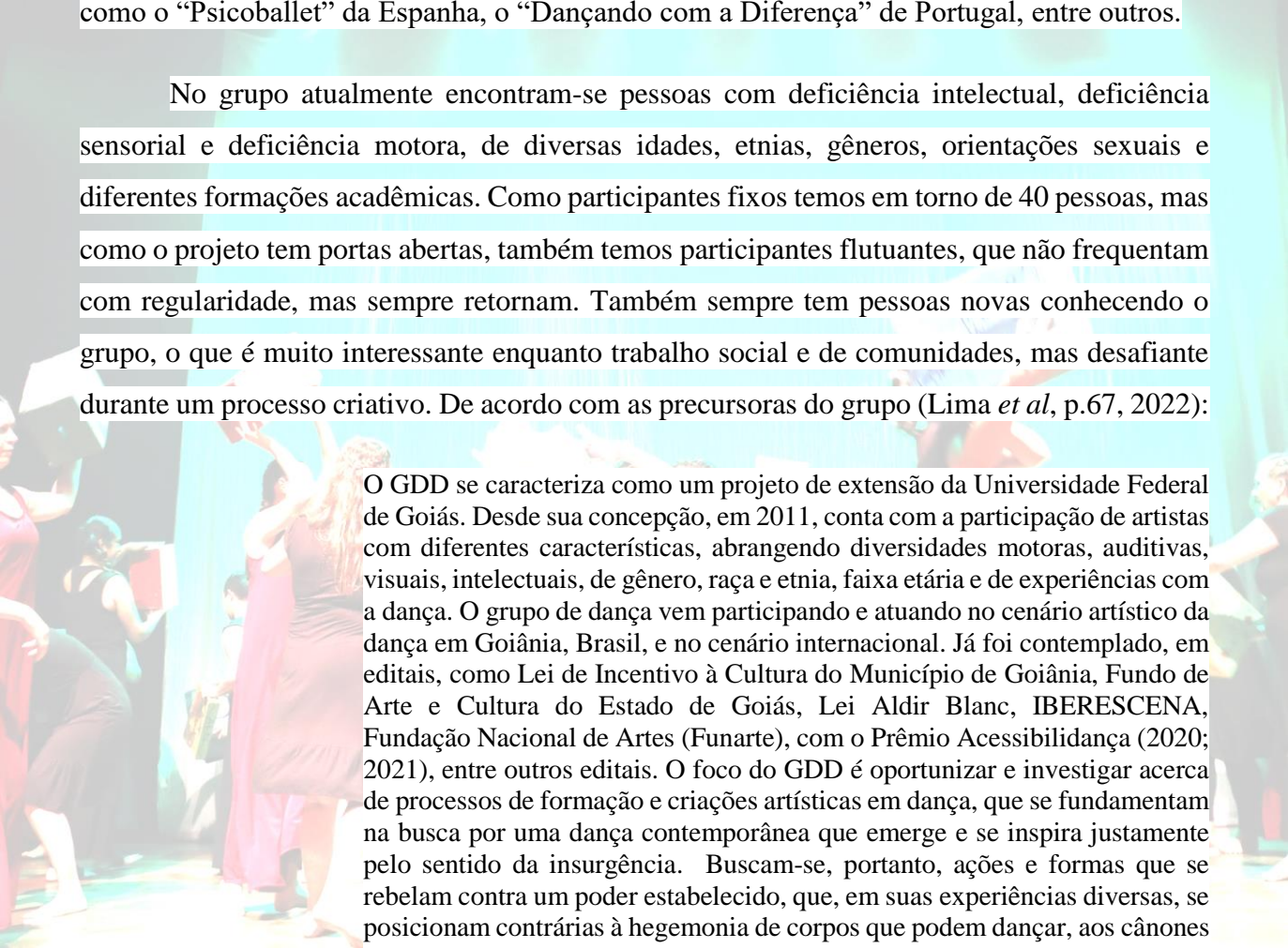
Trata-se de um teatro criado coletivamente, através da colaboração entre artistas e comunidades específicas. Os processos criativos têm sua origem e seu destino voltados para realidades vividas em comunidades de local ou de interesse. De um modo geral, mesmo usando terminologias diferentes, esboça-se um método baseado em histórias pessoais e locais, desenvolvidas a partir de improvisação. Cada terminologia, a seu modo, guarda relações com um processo educativo entendido ou não como transformador. Do meu ponto de vista podemos, no Brasil, chamar essas práticas de Teatro em Comunidades (Nogueira, 2008, p.4).

Assim, na perspectiva de um teatro comunitário, cada pessoa contribuiu com o que podia dentro de sua realidade econômica/social e assim formamos uma peça teatral composta da entrega e da doação humana e material de cada um e cada uma presentes. Pretendemos buscar editais para seguir a circulação da peça, após sua brilhante estreia em 28 de junho de

2024 no teatro do La Cena na Escola de Música e Artes Cênicas da UFG. Muito nos orgulhamos de conseguirmos fazer essa primeira construção comunitária, pois ela é valorosa e prova que a arte se constrói de múltiplas maneiras, mesmo onde, em alguns momentos não é a abundância financeira que prevalece.

Voltando à nossa base constitutiva, o Diversus é formado por pessoas com e sem deficiência que fazem aulas de dança e apresentações de espetáculos de dança com parcerias nacionais e internacionais de outros grupos artísticos que pensam a acessibilidade poética, como o “Psicoballet” da Espanha, o “Dançando com a Diferença” de Portugal, entre outros.

No grupo atualmente encontram-se pessoas com deficiência intelectual, deficiência sensorial e deficiência motora, de diversas idades, etnias, gêneros, orientações sexuais e diferentes formações acadêmicas. Como participantes fixos temos em torno de 40 pessoas, mas como o projeto tem portas abertas, também temos participantes flutuantes, que não frequentam com regularidade, mas sempre retornam. Também sempre tem pessoas novas conhecendo o grupo, o que é muito interessante enquanto trabalho social e de comunidades, mas desafiante durante um processo criativo. De acordo com as precursoras do grupo (Lima *et al*, p.67, 2022):



O GDD se caracteriza como um projeto de extensão da Universidade Federal de Goiás. Desde sua concepção, em 2011, conta com a participação de artistas com diferentes características, abrangendo diversidades motoras, auditivas, visuais, intelectuais, de gênero, raça e etnia, faixa etária e de experiências com a dança. O grupo de dança vem participando e atuando no cenário artístico da dança em Goiânia, Brasil, e no cenário internacional. Já foi contemplado, em editais, como Lei de Incentivo à Cultura do Município de Goiânia, Fundo de Arte e Cultura do Estado de Goiás, Lei Aldir Blanc, IBERESCENA, Fundação Nacional de Artes (Funarte), com o Prêmio Acessibilidança (2020; 2021), entre outros editais. O foco do GDD é oportunizar e investigar acerca de processos de formação e criações artísticas em dança, que se fundamentam na busca por uma dança contemporânea que emerge e se inspira justamente pelo sentido da insurgência. Buscam-se, portanto, ações e formas que se rebelam contra um poder estabelecido, que, em suas experiências diversas, se posicionam contrárias à hegemonia de corpos que podem dançar, aos cânones da dança e às formas de violência, frutos do colonialismo. Trata-se de um grupo que encontra, na diferença, uma dança de corpos diversos que contesta, frente aos processos de invisibilização, preconceito e capacitismo no campo das artes e em outras esferas da vida. Esses processos também são formas de violência colonial, nas quais os olhares atentos do pensamento decolonial devem e precisam se debruçar, para além das categorias como raça, gênero e localização geopolítica.

Assim sendo para a construção de um espetáculo performativo de teatro-dança acessível e acessibilizado poeticamente, investigamos as possibilidades e desafios de proposições de metodologias de ensino da linguagem teatral, em sua maioria já consagrados. Foram propostos

principalmente os Jogos Teatrais estudados, organizados e estabelecidos por Viola Spolin (2012), como caminho e lugar de criação para a construção de um espetáculo com artistas com e sem deficiência. Além deles, tivemos vivências e produções de pequenas cenas e performances com os e as participantes do grupo de dança. Os nomes dos e das artistas que faziam parte do Grupo nos anos dessa pesquisa são descritos nos folders de ensaios que usávamos para nossa organização e nos folders de divulgação das apresentações que serão expostos logo mais no texto e abaixo:



ELENCO:

AS CAIXAS DE Jessica



- 1 RENATA CURADO
- 2 ROSIRENE CAMPÊLO
- 3 JOÃO VITOR FRAZÃO
- 4 JOSIANE SANTOS
- 5 SOPHIA PEREZ
- 6 SIMONE MARTINS
- 7 MARCOS FILHO
- 8 GUSTAVO CAXEITA
- 9 LUCAS PEREIRA
- 10 GLACILDA NOGUEIRA
- 11 WANDERSON BISPO
- 12 VITÓRIA MARIA
- 13 GABRIELA MEDEIROS

- 14 MÔNICA PINHEIRO
- 15 ANA CLARA SANTOS AMUI
- 16 VERÔNICA SOARES
- 17 VINICIUS DE LIMA VANIN
- 18 ANA CAROLINA MARQUES
- 19 HEMANOELE SANTOS
- 20 EDVALDO BORGES
- 21 LÍRIA ANJOS
- 22 ANDRÉ ANJOS
- 23 ANDRESSA TAVARES
- 24 MANUELA CALAÇA
- 25 LUÍS ENRIQUE PEREZ
- 26 CECÍLIA CALAÇA

DIREÇÃO GERAL:

RENATA CURADO

CO-DIREÇÃO:

ROSIRENE CAMPELO

DIREÇÃO ARTÍSTICA:

MARLINI DORNELES

ENSAISTA:

JOÃO VICTOR FRAZÃO



AS CAIXAS DE Jéssica



MÊS

LOCAL

HORÁRIO

04/04

EVENTO PERFORMANCES
CULTURAIS
LOCAL: LACENA

17:10

a

07/05

TRIBUNAL DE JUSTIÇA
DE GOIÁS

16:00

b

28/06

AMOSTRA "ANHUMA
TRIBAL" (SETOR JAÓ)

17:00

b

19/07

(ALDEIA SESC)
TEATRO GOIÂNIA

16:00

a

Horário de ensaio 14:00 as 17:00h Centro Cultural – UFG

OBS: Não serão todas as segundas feiras, Elenco (A) e (B) em revezamento, junto com as datas escolhidas pela Direção e Coordenação Pedagógica.



★ Deslumbre II: Um universo de possibilidades: Grupo de Dança Diversus-GDD

“E a poesia era de novo, a única luz”.

Manuel de Freitas

A presente pesquisa, que começou dentro do extinto Programa de Pós-graduação em Performances Culturais da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás (FCS-UFG) que foi transposto para a Pós-Graduação em Artes, Culturas e Tecnologias do Media Lab, investiga, dentro da área da Performance Cultural e Artística e das Artes da Cena, como a Arte na perspectiva inclusiva e acessível se torna uma camada a mais de potência de criação, atuando na ponte entre o fazer Arte, acessibilizar espetáculos artísticos e incluir concomitantemente às pessoas com deficiência nesses processos.

Tais ligações eu entendo como uma potência para criar Arte, não apesar das diversidades dos corpos, mas sim, com, de e para a diversidade dos corpos. Corpos esses, que geralmente são excluídos e subalternizados socialmente. Em analogia dos jovens com as pessoas com deficiência, penso como Blandón:

É preciso que os jovens tenham uma alternativa de vida. E o teatro pode ser uma delas, porque é uma ação coletiva que transforma. E essa ação coletiva transformadora faz com que a juventude aja como multiplicadora do conhecimento. Ao criarem um forte vínculo com a comunidade, nela permanecem, criam identidade. Reconhecendo sua origem, se reafirmam enquanto pessoas, se tornam protagonistas de suas vidas. (Blandón, 2008, p. 37)

Assim o Diversus tem por princípio o aprender coletivo, sem processos competitivos (como é comum em algumas áreas da dança e do teatro) e com a prática da escuta sensível (Dalla Déa, Lima, Curado, 2023).

Isso é proposto através de vivências e experimentações em dança, e depois também em teatro, com a criação de espetáculos experimentais e profissionais e parcerias nacionais e internacionais com outros grupos que trabalham dança com pessoas com deficiência e grupos de dança em geral. Também é um local onde pode ser vivenciado o estágio curricular dos cursos de Dança e Teatro da UFG, e do curso de Educação Física da UEG, sendo muito estudado atualmente, também, por estudantes de mestrado e doutorado em pesquisas que versam diretamente sobre o Diversus e pesquisas interseccionadas que cruzam pelo projeto de

ensino/extensão e a produção artística comunitária, inclusiva e acessível do Diversus. De acordo com Vanessa Dalla Déa *et al*:

O Diversus orienta-se pela investigação da dança contemporânea, a partir do conceito de dança inclusiva e da poética da alteridade. Os trabalhos artísticos e as pesquisas que o grupo vem desenvolvendo buscam, na arte, um caminho para a equidade, inclusão e o reconhecimento da pessoa com deficiência na sociedade. (Dalla Déa *et al*, 2023, p.06)

Neste sentido o Diversus produz uma arte para ser vista, celebrada e reconhecida socialmente, modificando o local de ocupação e experiência dos corpos com deficiência, caminhando do isolamento social forçado pelos processos de exclusão estruturais em nossa sociedade, para estarem em um espaço de “eficiência” e produção artística formativa, profissional e potente. Para Teixeira, quando se pensa na “Deficiência em Cena”, no tópico sobre a “Deficiência: a construção social do projeto político corpo”:

O corpo escapa às definições classificatórias impostas pela história, transcende a territorialidade dos discursos e se posiciona diante de um potencial infinitamente plural. Ao receber o carimbo social da invalidez, da incapacidade e da improdutividade, os corpos privam-se de seu lugar na história. No entanto, emergiu da própria experiência de opressão para reivindicar a posse do direito corporal, suprimido pelo ideário social normalizador. (Teixeira, 2021, p. 89)

E para fazer uma arte desobediente, desviante e contra hegemônica, provocando fissuras na sacralização de formas e corpos humanos nas artes da cena que buscamos nossa poética e estética acessível.

Deslumbre III: Acessibilidade poética como potência de criação

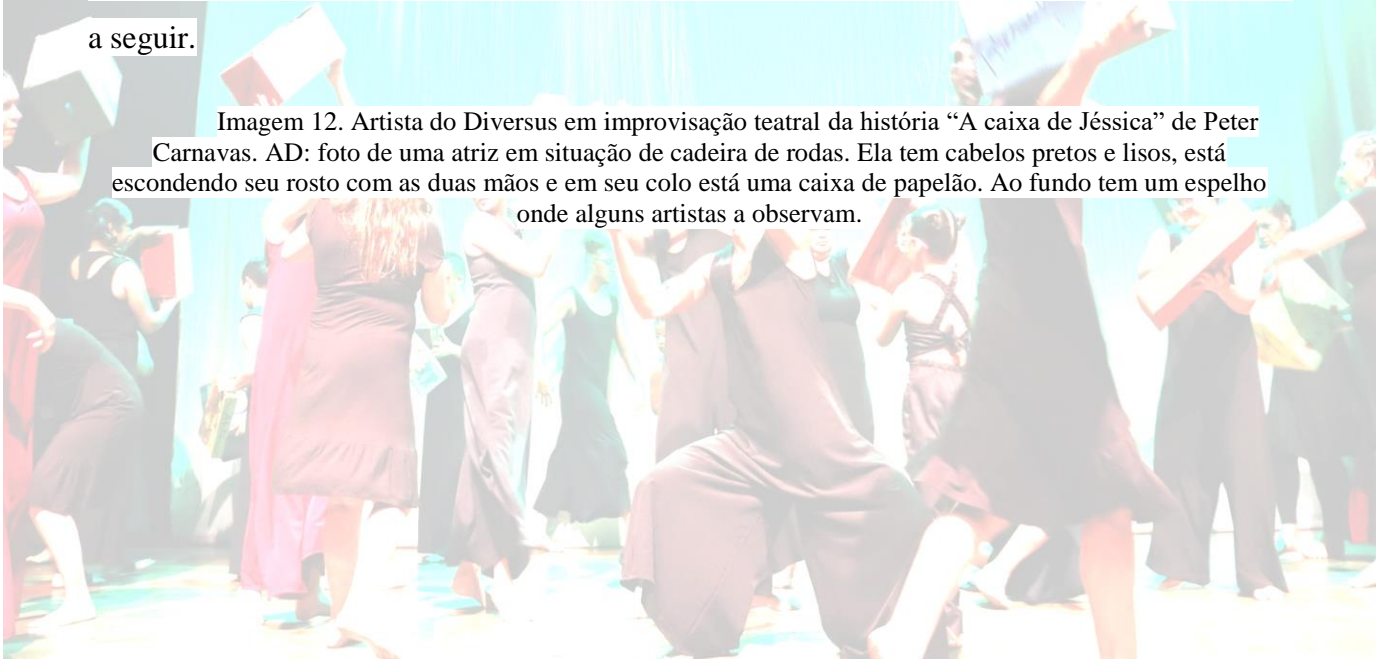
Nessa perspectiva inquietante/excitante e também como consequência mesma dos processos de exclusão cria-se (no Brasil, Carolina Teixeira e outros artistas com deficiência como João Paulo Lima) a ideia e o conceito de uma “Estética da Deficiência”, em tópico posterior do livro referido acima:

(...) É a partir do conhecimento proposto pelas complexas questões que o fenômeno da deficiência provoca que poderemos nos aproximar da experiência estética empreendida por estes corpos, bem como por suas ressonâncias e por suas contribuições no cenário artístico. É preciso considerar que a estética sob a perspectiva da deficiência é um campo relativamente novo, porém, uma das questões trazidas por Siebers é o poder de elevação que a arte possui, no sentido de sacralizar formas que no cotidiano seriam vistas como feias. Este seria o caso das pessoas com deficiências no que diz respeito ao julgamento estético que recebem quando sob enfoque artístico. Devido à predominância de representações estereotipadas dos

corpos com algum tipo de deficiência na literatura, nas artes plásticas, no cinema, ainda parece distante perceber a deficiência sem associá-la ao olhar sacralizado pela arte. (Teixeira, 2021, p. 135)

Por isso, nosso trabalho reside justamente na inversão dessas visões negativas e equivocadas sobre as pessoas com deficiência, arraigadas na estrutura social e pensamento consciente e inconsciente do coletivo social. A intenção é revirar e mudar o olhar para as pessoas com deficiências, vistas geralmente, no passado e na atualidade, como corpos “monstruosos”, “deficientes”, e até mesmo fetichizados, colocados no hall da “superação” e espetacularização do que é considerado diferente, exótico... Agora, fazemos coro com os artistas e a cultura def, em trânsito (transição essa que já acontece de fato) para a produção de uma arte potente, significativa e transformadora, ao produzir, pensar e fazer um trabalho artístico com, para, de e a partir dos corpos com deficiência em suas faculdades corporais, intelectuais e humanas. Temos, então, a diversidade como lócus de realizações efetivas e não de dificuldades e impedimentos, a partir das próprias possibilidades físico-psíquicas que a infinidade de corpos e intelectos com ou sem deficiência possuem, como demonstra a imagem a seguir.

Imagem 12. Artista do Diversus em improvisação teatral da história “A caixa de Jéssica” de Peter Carnavas. AD: foto de uma atriz em situação de cadeira de rodas. Ela tem cabelos pretos e lisos, está escondendo seu rosto com as duas mãos e em seu colo está uma caixa de papelão. Ao fundo tem um espelho onde alguns artistas a observam.





Fonte: arquivo pessoal de Renata Curado.

❖ **DESCOBERTAS E REAFIRMAÇÕES**

★ **DESCOBERTA ESSENCIAL: A vivência de Jogos Teatrais- desafios (?) e possibilidades (!)**

“O desejo enquanto real não é da ordem da palavra e sim do ato”

Jacques Lacan

Os Jogos Teatrais, atividades práticas, artísticas e experienciais, produzidas no “aqui e agora” integram uma das mais importantes e utilizadas metodologias de ensino de teatro e preparação para criação de espetáculos teatrais. Usados ao longo dos séculos de trabalho na arte teatral e nas brincadeiras lúdicas, foram organizados sistematicamente primeiramente no início do século XX, por Viola Spolin, mulher norte-americana que se inspirou nos jogos tradicionais, brincadeiras populares e jogos dramáticos e em toda sua gama simbólica para estruturar possibilidades de fazeres cênicos.

Os primeiros grupos experimentais conduzidos por Spolin aconteciam na *Hull House* em Chicago, junto a sua professora Neva Boyd (antropóloga que trabalhava com serviço social). Boyd deu início a estes trabalhos baseados na cooperação e no exercício coletivo com vivências teatrais e esportivas, com pessoas imigrantes da Europa em crise no entre e pós-guerras. No período, irlandeses, italianos, gregos, entre outras nacionalidades, chegavam nos EUA e viviam de forma precária, em conjuntos habitacionais pobres, onde existia exploração do trabalho infantil e ausência de muitos direitos civis essenciais. Boyd trabalhava com práticas vivenciais em grupo, onde o objetivo maior era praticar cidadania e ações comunitárias com os estrangeiros que se estabeleciam nos EUA. Todavia, acabou por gerar escopo e experiências bem-sucedidas para Spolin desenvolver sua sistematização dos jogos teatrais, para o trabalho também com processos criativos e com arte (Camargo, 2001).

Neste contexto, Spolin trabalhava o ensino e o exercício de fazer teatro, de jogar, brincar, criar, e viver experiências positivas coletivamente, oferecendo possibilidades de momentos de ludicidade, interação social e criações artísticas para grupos humanos em situação de vulnerabilidade e em processos de adaptação em uma nova cultura. Para Karine Ramaldes e Robson Camargo:

Ao compararmos as principais questões metodológicas propostas por Neva Boyd com aquelas propostas por Spolin, podemos encontrar os mesmos princípios, como o aspecto social dos jogos; a forte presença dos jogos e danças populares nos estudos de ambas; a integração física e psicológica durante a realização dos jogos (envolvimento orgânico); os jogos organizados na forma de situações-problemas; a valorização de um condutor no momento

do jogo, como processo importante de troca e aprendizagem; a ênfase no processo criativo e coletivo de jogar, dentre outros. (Ramaldes; Camargo, 2017, p.30-31)

Tal metodologia é amplamente estabelecida e comprovada cientificamente com inúmeras pesquisas no campo teatral sobre a robustez do ensino de jogos teatrais para atores e até mesmo para não-atores. Desde que haja estudantes (jogadores e jogadoras) dispostos e abertos a aprender em conjunto, explorando aspectos de criatividade, desconstrução de preconceitos, resolução de conflitos, estabelecimento de regras de boa convivência entre outros objetivos do trabalho com jogos teatrais, o ensino de jogos teatrais acontece de forma prolífera.

Como explica Viola Spolin no seu “Fichário de Jogos teatrais”:

Experiência em pensar criativo e independentemente. Imaginação, iniciativa, desenvolvem-se rapidamente na atmosfera criada pelo professor; Prática de cooperação social; Desenvolvimento da sensibilidade para relacionamentos pessoais e uma profunda simpatia humana, através da análise e do desempenho de várias personagens em situações diversas; Liberação emocional controlada; Experiências de pensamento independente, expressando ideias claras e efetivamente. O resultado de uma experiência como essa em improvisações é uma conquista de flexibilidade de corpo e voz. (Spolin, 2001, p. 146).

Por isso e por tantos outros benefícios e intenções de resoluções da cena teatral, que os jogos teatrais foram escolhidos como metodologia principal deste trabalho de ensino de teatro no GDD, já que outras metodologias da pedagogia do teatro também foram incorporadas no ensino de teatro no Diversus, para o trabalho inicial com os e as participantes do grupo de dança.

A partir daí, trabalhamos com artistas já experientes na arte da dança, os elementos básicos da linguagem teatral, como presença cênica, criação cênica em grupo, improvisação teatral, experimentações de exercícios de voz e de trabalho de corpo para criação de personagens, situações cênicas, ações físicas e ações de criação de lugares imaginários onde se passam as cenas. Torna-se possível assim gerar situações de improvisação e criação de cenas novas a partir das técnicas dos jogos teatrais, e mais que isso, a criação de espetáculos teatrais para serem apresentados ao grande público.

Esse método foi escolhido por ser mesmo em seu cerne inclusivo//acessível e digo isso porque ele aceita e convida para a cena todos os corpos, idades, raças e gêneros, não sendo uma metodologia de “virtuosismo” corporal e de técnicas prontas, fechadas e inalteráveis, mas sim uma proposta aberta a todas as pessoas e suas idades, corpos e eficiências.

Como professora de teatro há muitos anos eu já possuía a experiência prática e teórica sobre a potência dos jogos teatrais nas escolas e instituições de ensino. Muitas destas experiências se deram em escolas com perspectivas inclusivas, mas agora com essa experiência de pesquisa especificamente, esse método se reafirma como um método que inclui também de maneira eficaz os corpos com deficiências diversas, já que o cerne dos jogos teatrais é a criação e a criatividade com e a partir do corpo do (a) jogador (a).

Essas possibilidades vão muito além de ter um cenário físico, figurinos, maquiagem, elementos cênicos, já que tudo isso é secundário e até possivelmente descartado no aprendizado com jogos teatrais, onde o corpo é o lócus principal de criação, movimento e encenação. Dito isso, enfatizamos: **todos os corpos e todos os intelectos são bem-vindos no trabalho com jogos teatrais e mais ainda, com todo o universo teatral.**

Nesse sentido, pensando no corpo com deficiência, se amplia e se potencializa a capacidade de criar, elaborar e produzir destes corpos, com suas singularidades e especificidades através das criações com os jogos teatrais. Corpos diversos trazem para a cena e para as experimentações cênicas conteúdos diversos e isso é muito rico e interessante para criações cênicas inovadoras e contemporâneas.

Também os jogos teatrais são muito passíveis de adaptações e possibilidades de mudanças grandes ou pequenas em suas regras e instruções pela condutora dos jogos, que geralmente é a professora de teatro. Os jogos teatrais, assim, são flexíveis em seu cerne, e apesar de terem regras, estas podem muitas vezes serem sucumbidas ou alteradas, sem nenhuma perda para a realização dos jogos teatrais, apenas os modificando e/ou aprimorando de acordo com as propostas recriadas para determinado público e/ou objetivo dos jogos.

O que observei nas aulas de teatro no Diversus, que é uma grande fissura de um paradigma epistemológico, é que na realidade nem sempre, ou quase nunca, são necessárias modificações nas regras dos jogos. Isso é extremamente interessante e inovador, deixando perceptível que não há assim tantos desafios, como muitas vezes são ditos por professores e professoras de teatro que não tem muita experiência com o ensino inclusivo e com o conceito de acessibilidade cênica.

Eu entendo também que isso acontece comigo porque, pelas minhas experiências pessoais e profissionais, eu tenho a escuta sensível já internalizada em mim. Também para mim já é construída didaticamente as possibilidades de repetir uma informação caso seja

necessário para que esta seja entendida, e eu tendo a utilizar a linguagem simples para facilitar o entendimento dos estudantes-artistas, dessa forma eu e minha orientadora entendemos que este possa ser um caminho para pensar escolas e espaços educativos e artísticos mais inclusivos e acessíveis para professores, produtores culturais, diretores de arte, estudantes, artistas, educadores e afins: a prática da escuta sensível e da linguagem simples se faz necessária e urgente para que as comunicações e processos de ensino-aprendizagem aconteçam de forma mais afetiva e efetiva, a intimidade do acesso, o olhar para a estética, a poética e a sensibilidade das relações, em primeira instância, realmente fazem a diferença na prática docente e discente.

Assim, identifico inúmeras possibilidades de ensino dos jogos teatrais para uma infinidade de corpos e intelectos. E essa é uma “virada de chave” magnífica para estudantes e professores de teatro que vão atuar com artistas com deficiência... Este não apenas é mais um caminho como também é um caminho extremamente fértil: **trabalhar os jogos teatrais para, de e com pessoas com deficiências.**

Outrossim, pensando no conceito de Desenho Universal da Aprendizagem, onde o que auxilia e ensina uma pessoa com deficiência auxilia e ensina também e de formas criativas e diferentes as pessoas sem deficiência, as adaptações (quando extremamente necessárias) são muito bem-vindas no trabalho com os jogos teatrais.

Mais que isso, se Spolin não pensou diretamente ou apenas não escreveu nada pontualmente sobre o artista com deficiência, seus jogos, por serem baseados nas relações intrinsecamente humanas e criativas, são uma ótima metodologia para trabalhar com as pessoas com deficiência. Em nosso caso, comprovadamente, em 24 meses de labor, obtivemos muitos e variados desenvolvimentos de criatividade, de encenação, de compreensão da natureza do jogo, de qualidade criativa e resolutiva com os artistas do Diversus, nos aspectos do ensino-aprendizagem da linguagem do teatro no grupo.

Essa observação se deu de forma empírica e participante, através da Prática como método de pesquisa. Percebemos, no início das aulas de teatro, em agosto de 2023, artistas desconcentrados, dispersos, tímidos nas aulas de teatro. Em junho de 2025, esses mesmos artistas estavam concentrados, extrovertidos, atentos, muito criativos e compreendendo/dominando vários conceitos e técnicas da linguagem teatral, como projeção vocal, presença cênica e jogo criativo de cena com os parceiros e as parceiras da turma, demonstrando muita diferença no desenvolvimento e apropriação da linguagem teatral.

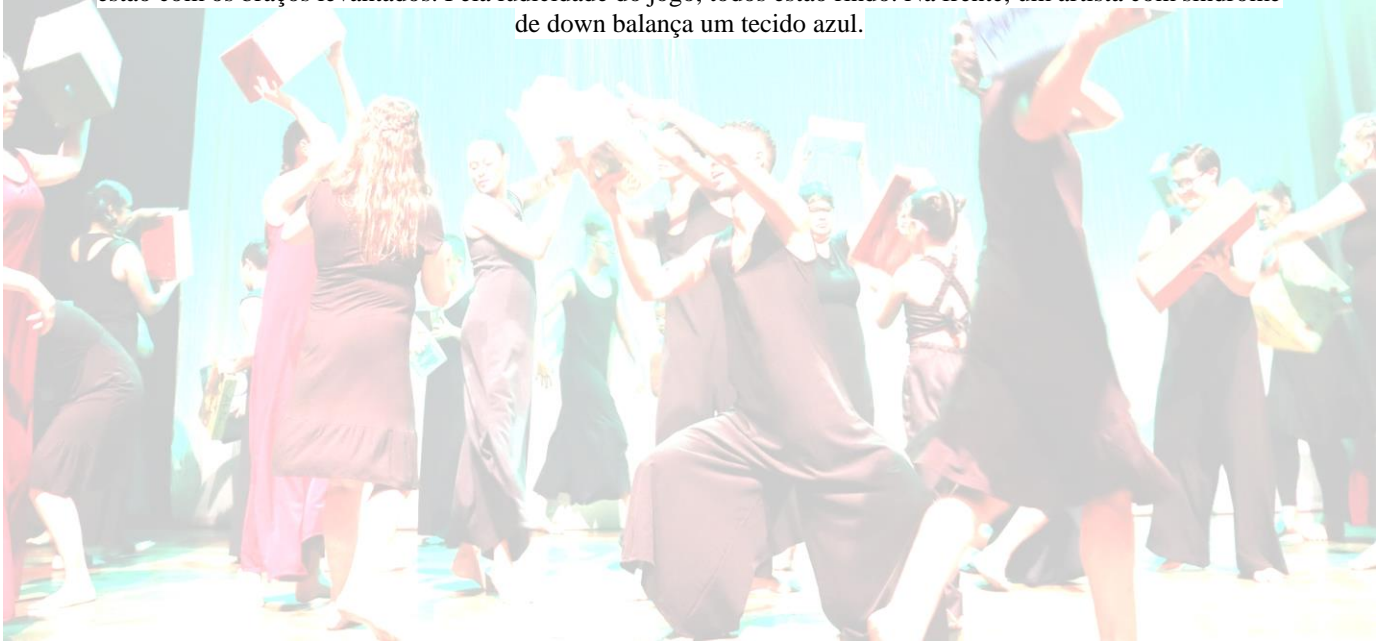
→ Revoluções Teatrais

“O Professor não deseja perpetuar padrões adoecidos, nem repetir experiências infrutíferas. A gente deseja fazer outra escola, outra história, ter outra existência.”

Lo-Ruama Bastos

Mesmo com menos encontros do que eu gostaria, no segundo semestre de 2023, devido à vários projetos e estágios concomitantes que o grupo faz parte, foram muito significativos o crescimento e o aprendizado da linguagem teatral nos e nas participantes, que desenvolveram elementos básicos corporais para a aprendizagem em teatro. Exemplo dos elementos trabalhados foram foco, concentração, atenção e abertura para trocas e criações coletivas em cena, como exemplifica a criação coletiva a seguir.

Imagem 13: Jogo de criação cênica com novas interpretações de objetos conhecidos, neste caso o cabide virou uma arma para um assalto cênico em um ônibus imaginário. AD: na foto uma mulher usa um cabide para simular uma arma para assaltar um ônibus imaginário. A mulher ameaça quatro passageiros que estão com os braços levantados. Pela ludicidade do jogo, todos estão rindo. Na frente, um artista com síndrome de down balança um tecido azul.





Fonte: arquivo pessoal de Renata Curado

Percebo todos esses desenvolvimentos como uma grande demonstração de como o teatro pode ser uma Arte que inclui pessoas com deficiência no âmbito nas Artes da Cena. Pode

ser ainda uma grande “arma” na luta contra o capacitismo, ao comprovar as construções teatrais com os e as artistas com deficiência, que possuem qualidade estética e criativa.

Entendo que esta é uma experiência importante para projetarmos ao mundo do mercado profissional artístico do teatro, já que ainda encontramos poucos grupos profissionais e amadores de teatro com artistas com deficiência. Essa realidade, me parece, difere um pouco da Arte da dança que, nesse sentido, já avançou um pouco mais e possui mais grupos e principalmente artistas solo com deficiência produzindo, criando, trabalhando e se apresentando com suas Artes/trabalhos mundo afora.

Através da perspectiva de construir um mundo e uma arte diferente, acessível, inclusiva, cidadã, efetiva e afetiva, é que trabalhamos a pedagogia do teatro, e especificamente nessa parte do trabalho com **Jogos Teatrais**. Nessa metodologia, três princípios são fundamentais para a experimentação desse conhecimento artístico: **foco, instrução e avaliação**.

O **foco** consiste no objetivo em si do jogo, quer seja atravessar a sala caminhando (sem palavras e gestualidades, apenas focando no movimento e no momento presente), improvisar uma cena, criar uma ação física, correr com intencionalidade cênica, interagir com o parceiro de cena, resolver um problema cênico, entre outros. Para Ramaldes e Camargo: “Os educandos aprendem com a experiência vivida a real importância do foco e da concentração no momento da ação em cena” (2017, p.149). No Diversus, eu percebia, no início do semestre, uma rápida perda de foco ao começar os trabalhos com os jogos teatrais e um gradual desenvolvimento deste entendimento ao longo da aplicação dos jogos.

Já a **instrução** é feita pela professora condutora ou guia dos jogos, e é pela instrução que se passa as regras do jogo, se essas são flexíveis ou não, quanto tempo se tem para jogar, como pode ser feito, se é possível recriar algumas regras, modificá-las ou não, e se é necessária alguma adaptação de acordo com as especificidades dos grupos de jogadores e jogadoras. A instrução é essencial para a boa explicação, entendimento do jogo e sua maior acessibilidade.

Nas experiências no Diversus, eu percebi que era necessário que algumas instruções fossem fisicalizadas, com exemplos práticos. Esse tipo de fisicalização tende a ser evitado no ensino tradicional de teatro, ao passar instruções, para não guiar demais o jogo e tirar a espontaneidade dos alunos. No entanto, devido a nossa característica de ter um grupo com muitas pessoas com deficiência intelectual, era preciso exemplificar e, no fim do jogo, nada era perdido por isso. Essa foi mais uma “verdade” que eu desconstruí também nestas experiências.

Conjuntamente a isso, eu fazia e falava repetidas vezes os exemplos e instruções, para o entendimento de todos do grupo, mas isso está registrado com mais detalhes no anexo com os relatos das aulas.

A **avaliação** também é muito importante porque é por ela que se verifica o nível de aprendizagem dos e das participantes, os sentimentos e emoções gerados pelo jogo, o que foi entendido ou não, como se pode jogar diferente, se devemos repetir ou não o jogo para melhor compreensão dos estudantes. Também é um momento de troca e aprendizagem coletiva, onde todos têm o direito (e de preferência o dever) de falar e expressar suas opiniões. Mesmo os participantes não sendo obrigados a falar, é muito rico quando todos falam, porque em um mesmo jogo as opiniões e percepções podem ser muito diferentes para cada jogador e jogadora. Pois de acordo com Viola Spolin: “(...) para uma resposta de vida. O corpo deve ser um veículo de expressão e precisa ser desenvolvido para tornar-se um instrumento sensível, capaz de perceber, estabelecer contato e comunicar” (2010, p. 131).

Essa **tríade** é essencial para o acontecimento do jogo teatral, que assim desenvolve nos jogadores-artistas os conteúdos e conhecimentos para outra tríade salutar das experimentações em jogos teatrais e montagens teatrais: a noção do **quem, onde e o que?** Esses três elementos são, no universo teatral, respectivamente: o/a personagem; o local em que se passa à ação, espaço e afins; e a ação física, ação cênica, o que se faz em cena, se dorme, come, anda, conversa, chora, briga, ama, ri etc. A união dessas três representações demonstra o conflito ou o desenvolvimento cênico que é essencial para o desenrolar da história que está sendo contada cenicamente. Ainda em Ramaldes; Camargo:

O Quem, Onde e O Que parte da ação física e não da verbalização para caracterização de cada um desses elementos. Mais uma vez é o que Viola Spolin define como “mostrar” e “fiscalizar” ao em vez de “contar” o jogo que está sendo desenvolvido. Através de características corporais, da gestualidade e da utilização precisa de elementos, é que o Quem pode ser mostrado pelos jogadores em cena. Spolin apresenta jogos que trabalham várias expressões corporais, auxiliando os jogadores a construírem uma disponibilidade física grande para mostrar diversos personagens através da ação corporal. O cotidiano também é sempre relacionado com os jogos de forma a levar o educando/jogador a um aprendizado orgânico, pois muito do que ele faz durante a execução do jogo advém de sua vida cotidiana, já viu, ouviu ou vivenciou. (2017, p. 169)

Os jogos teatrais são assim um método que consegue conjugar a reflexão e a criação desses três pontos essenciais para o fazer teatral com atividades que estudam, constroem e

experimentam o personagem, o que ele faz e onde está na cena do teatro, formando a cena teatral. Neste universo, os estudantes-artistas com deficiência do Diversus, tendo ou não a oralização (fala) totalmente desenvolvida, conseguiram construir muitas formas expressivas corporais, demonstrando entendimento dos jogos e crescimento na produção de ações teatrais, como pode ser observado nas imagens a seguir.

Imagem 14. Registro do Jogo do Espelho. AD: na foto, à frente duas mulheres jogam, com os braços estendidos à frente do corpo, como se fossem tocar os dedos uma da outra. Ao fundo duas mulheres estão deitadas levantando as pernas ao mesmo tempo. No canto esquerdo tem uma jovem jogando e assistindo às cenas.



Fonte: arquivo pessoal de Renata Curado.

Imagem 15. Segundo registro do Jogo do Espelho. AD: na foto à frente dois jovens pegam nas próprias mãos, as entrelaçando ao mesmo tempo, fazendo o exercício de se espelharem. Ao fundo, outras duplas e trios também espelham seus movimentos, algumas pessoas estão em pé e outras estão sentadas, experimentando assim diversos níveis (médio e alto) para experimentação teatral.





Fonte: arquivo pessoal de Renata Curado.

Experiência Fundamental: Oceanos para se nadar e navegar- a experimentação do ensino de Teatro no Grupo de Dança Diversus

Reinvenções, repetições, proposições ... acessibilidade acessível!

“Os afetos atravessam o corpo como flechas, são armas de guerra”

Gilles Deleuze e Félix Guattari

Um dos focos deste trabalho era que o próprio percurso metodológico das didáticas de ensino-aprendizagem do campo teatral tivesse afetividades e acessibilidades no seu cerne. Refiro-me à acessibilidade nas mais diversas categorias: atitudinal, espacial, metodológica, programática, comunicacional, entre outras, com o uso de comunicação simples, apoios que aconteciam de forma fluida onde os mais experientes auxiliam os menos experientes (não temos exatamente professores (as) de apoio com essa designação no grupo). A ação deveria acontecer em espaço acessível, com abertura para todas as pessoas, e por isso tendo uma diversidade de classes sociais, raças, gêneros, eficiências, faixas etárias, orientações sexuais, orientações políticas, entre outras.

Pensando através do método da Prática como Pesquisa e da abordagem Somático-Performativa (Fernandes, 2014), aliando teoria e prática do escopo teatral, onde foram propostas aulas de teatro e Artes do corpo, para os e as participantes, e como se deram essas acessibilidades poético-criativas e/ou as poéticas de criação acessíveis, como processo de conhecimento e construção de espetáculos teatrais como produtos cênicos-artísticos, é a principal direção da continuidade desse texto.

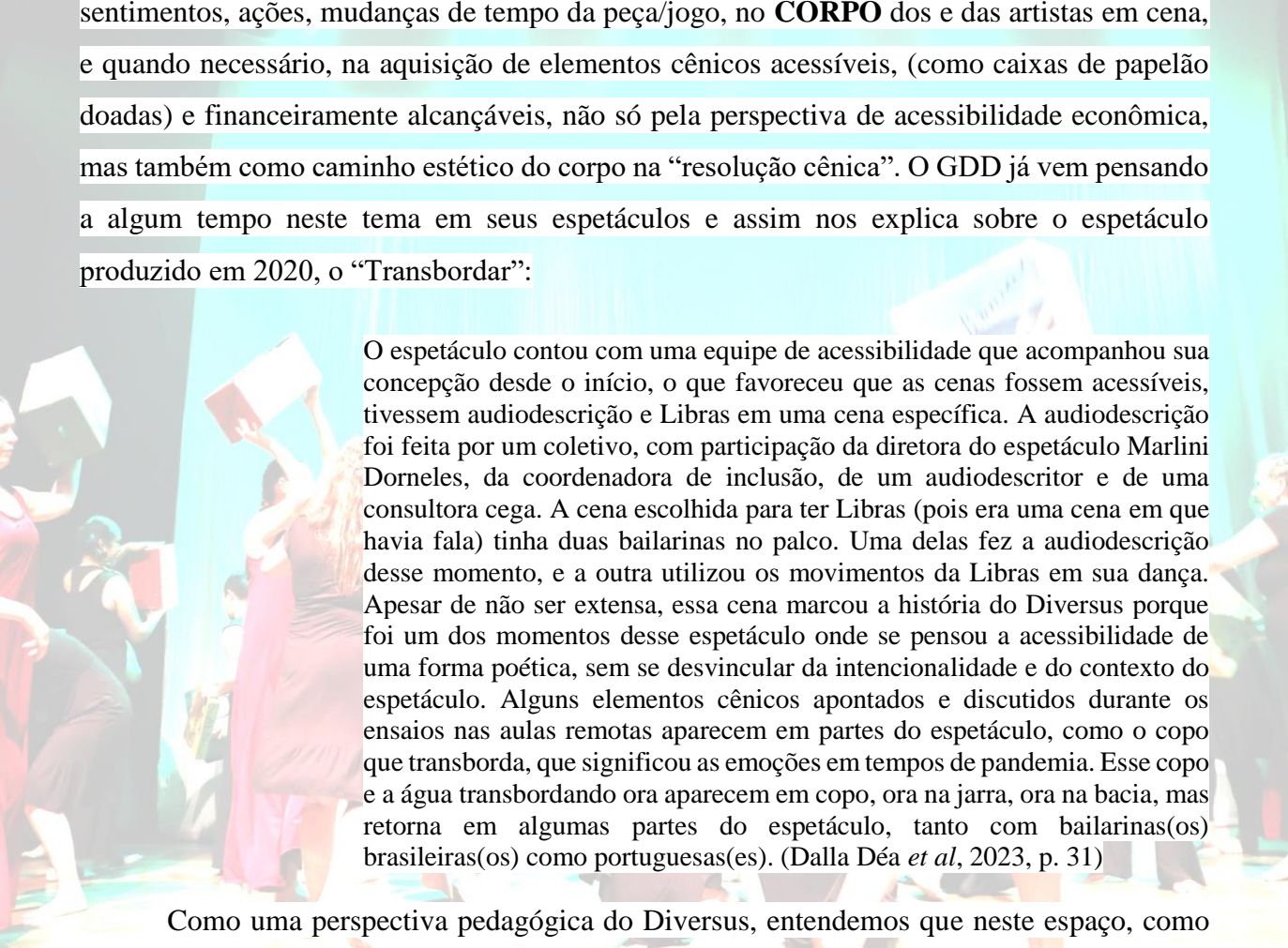
A Montagem teatral se deu inicialmente pela livre adaptação da história “A caixa de Jéssica” de Peter Carnavas, um escritor australiano, que produz principalmente para o público infanto-juvenil. Uma cena, no sentido de espaço criativo, que eu chamo de Diversa-Diversus, porque ela tem como base a diversidade humana dentro da linguagem já criada pelo GDD.

A produção dessa peça teatral se deu a partir dos jogos teatrais de Viola Spolin (2012) e também utilizei alguns jogos de Augusto Boal (1998). Sobre Spolin já foi um pouco explanado. Sobre Boal gosto de dizer que é um dramaturgo, encenador e ator brasileiro que criou o método de pesquisa e encenação “Teatro do Oprimido” (2005).

Nessa proposta, ele buscou trabalhar com grupos sociais oprimidos (por exemplo pessoas negras, empregadas domésticas, pessoas em privação de liberdade, pessoas moradoras

de comunidades vulneráveis, entre outros) a estética do oprimido, vivenciando o teatro enquanto locus de transformação social ao trazer à tona questões de opressões sociais para a cena teatral, seja na posição de público ou de artistas. Questões dessa natureza também entram em uma perspectiva conceitual do trabalho com as pessoas oprimidas socialmente, como são as pessoas com deficiência.

A utilização destes métodos foi intencional e significativa, na medida que estes, buscam por resolver ao máximo, possíveis questões e necessidades de cenário, figurino, sentimentos, ações, mudanças de tempo da peça/jogo, no **CORPO** dos e das artistas em cena, e quando necessário, na aquisição de elementos cênicos acessíveis, (como caixas de papelão doadas) e financeiramente alcançáveis, não só pela perspectiva de acessibilidade econômica, mas também como caminho estético do corpo na “resolução cênica”. O GDD já vem pensando a algum tempo neste tema em seus espetáculos e assim nos explica sobre o espetáculo produzido em 2020, o “Transbordar”:



O espetáculo contou com uma equipe de acessibilidade que acompanhou sua concepção desde o início, o que favoreceu que as cenas fossem acessíveis, tivessem audiodescrição e Libras em uma cena específica. A audiodescrição foi feita por um coletivo, com participação da diretora do espetáculo Marlini Dorneles, da coordenadora de inclusão, de um audiodescritor e de uma consultora cega. A cena escolhida para ter Libras (pois era uma cena em que havia fala) tinha duas bailarinas no palco. Uma delas fez a audiodescrição desse momento, e a outra utilizou os movimentos da Libras em sua dança. Apesar de não ser extensa, essa cena marcou a história do Diversus porque foi um dos momentos desse espetáculo onde se pensou a acessibilidade de uma forma poética, sem se desvincular da intencionalidade e do contexto do espetáculo. Alguns elementos cênicos apontados e discutidos durante os ensaios nas aulas remotas aparecem em partes do espetáculo, como o copo que transborda, que significou as emoções em tempos de pandemia. Esse copo e a água transbordando ora aparecem em copo, ora na jarra, ora na bacia, mas retorna em algumas partes do espetáculo, tanto com bailarinas(os) brasileiras(os) como portuguesas(es). (Dalla Déa *et al.*, 2023, p. 31)

Como uma perspectiva pedagógica do Diversus, entendemos que neste espaço, como em outros trabalhos e criações do grupo, a acessibilidade acontece enquanto estética e poética, não apenas como obrigação e direito legal de todos, todas e todes (que é essencial). Porém, como fizemos uma construção cênica, trouxemos a função e reflexão sobre a acessibilidade para além do instrumental e mandatório, mas também através de uma criação poética acessível. Por isso, criamos e fizemos essa acessibilização da peça teatral de forma poética e sensível durante todo o percurso da criação e não ao fim dele, como é mais comum nos grupos artísticos que utilizam da acessibilidade de forma apenas utilitária para o acesso das pessoas com

deficiência, mas não pensando a acessibilidade também enquanto lócus criativo. Ainda referendando o histórico da acessibilidade poética do GDD, usando novamente como exemplo o espetáculo “Transbordar”:

A poética acessível também esteve presente no “Transbordar”, não só na audiodescrição e nas Libras, mas também em outros elementos, em momentos e formatos que buscam contemplar a acessibilidade cultural sem perder a poética e o contexto do espetáculo. Por exemplo, em um conjunto de cenas, no qual mães e filhos transbordam emoções, o fio vermelho de crochê representou o cordão umbilical. Esse cordão com corrente de crochê se tornou acessível para uma criança com transtorno do espectro do autismo, mas, para um bebê de colo, significou um coração de crochê, estimulando o movimento dançante desses artistas diversos. (Dalla Déa *et al*, 2023, p. 31)

Acreditamos que, dessa forma, potencializamos a acessibilidade ao mesmo tempo que o exercício e a criação cênica, modificando o entendimento da acessibilidade apenas como ferramenta (obviamente necessária), mas a vendo como uma **experiência-espaço-tempo-arte** de criatividade em si.

Quando contemplamos e experimentamos a acessibilidade, seja no uso de Libras para pessoas com deficiência auditiva, seja na audiodescrição para pessoas com deficiência visual, seja acompanhar a cena e/ou fazer a cena juntamente com um artista com deficiência intelectual e muitas vezes sem comunicação verbal, apenas corporal, estamos, ao mesmo tempo que acessibilizando o espetáculo, criando junto a essas pessoas tecnologias e formas assistivas. Essa criação ocorre no percurso da elaboração e não ao final, como acontece geralmente de forma mais técnica e diretiva em grupos profissionais de teatro e dança que ainda não se atentam para essa inclusão e acessibilidade mais integral.

Apesar de ter especificado as acessibilidades para grupos específicos de pessoas com deficiência, percebemos as acessibilidades como linguagens que alcançam a todos na mesma perspectiva do desenho universal da aprendizagem em um “desenho universal para as artes da cena”.

Chamo esse tipo de inclusão e acessibilidade de **dramaturgia acessível** (termo cunhado por mim) e/ou **dramaturgia inclusiva** (Partyka, 2022). Em acordo com Juliana Partyka no livro “Teatro e Acessibilidade: mediações e práticas com atores e espectadores com deficiência visual”:

De fato, perceber que um espetáculo cênico oferece diferentes estímulos e permite sua percepção por canais sensoriais distintos faz notar a capacidade

inclusiva de práticas que proporcionem a experiência estética integral do espetáculo, de forma atenta a sons, gestos, movimentos, emoções, ações e reações perceptíveis de diferentes maneiras, que não a descritiva. (...) Cabe destacar que as propostas cênicas realizadas foram pioneiras na criação de oficinas, vivências e espetáculos com e para a pessoa com deficiência visual, com o objetivo de igualar estímulos perceptivos para as pessoas cegas e videntes, tendo sido, também, a primeira vez em que se utilizou o termo “dramaturgia inclusiva”. Para o desenvolvimento dessa perspectiva e com o propósito de criar alternativas inovadoras no campo do teatro e da inclusão, utilizo-me da pesquisa exploratória com abordagem qualitativa e da observação participante, no intuito de articular os estudos teóricos com a pesquisa de campo. (Partyka, 2022, p. 26-27)

Antes de trazer mais elementos do espetáculo produzido, adianto aqui a filmagem da apresentação de estreia da peça de teatro-dança construída, no dia 28 de junho de 2024, que demonstra a nossa dramaturgia acessível e pode ser assistida pelo link: [Apresentação teatro LACENA - UFG 28.06 \(1\).mp4](#).

É importante salientar que a acessibilidade deve ocorrer de qualquer maneira. Um espetáculo artístico deve ser acessível às pessoas com quaisquer deficiências, isso é um direito constitucional. Mas o que propomos no nosso trabalho prático, e que é nossa perspectiva criativa e epistemológica nessa experimentação cênica e em outras que virão futuramente, é avançar um pouco mais no quesito acessibilidade e trazer a acessibilidade enquanto uma poética cênica, e não só um recurso acessível para que pessoas com deficiência compreendam e entendam o espetáculo.

Propomos que o próprio trajeto da formação dos artistas e da construção do espetáculo seja acessível e, não menos importante, que haja pessoas com deficiência em cena e na plateia, de forma com que todos entendam o espetáculo. Além disso, que possam **fazer, apreciar e contextualizar** a Arte que está sendo produzida e apresentada, dentro do conceito de Arte-Educação proposto por Ana Mae Barbosa (1989) para estudantes escolares, e aqui transposto para a experiência dos e das artistas e do público na encenação teatral proposta.

Retornando, a história, que trabalhamos para a encenação teatral, se chama “A caixa de Jéssica”, foi escrita por Peter Carnavas, e conta a saga de uma criança ao se mudar para uma escola nova e sua busca para fazer novos amigos e amigas. É uma história feita para crianças e como toda boa história não se resume apenas a seu público-alvo, é uma história universal.

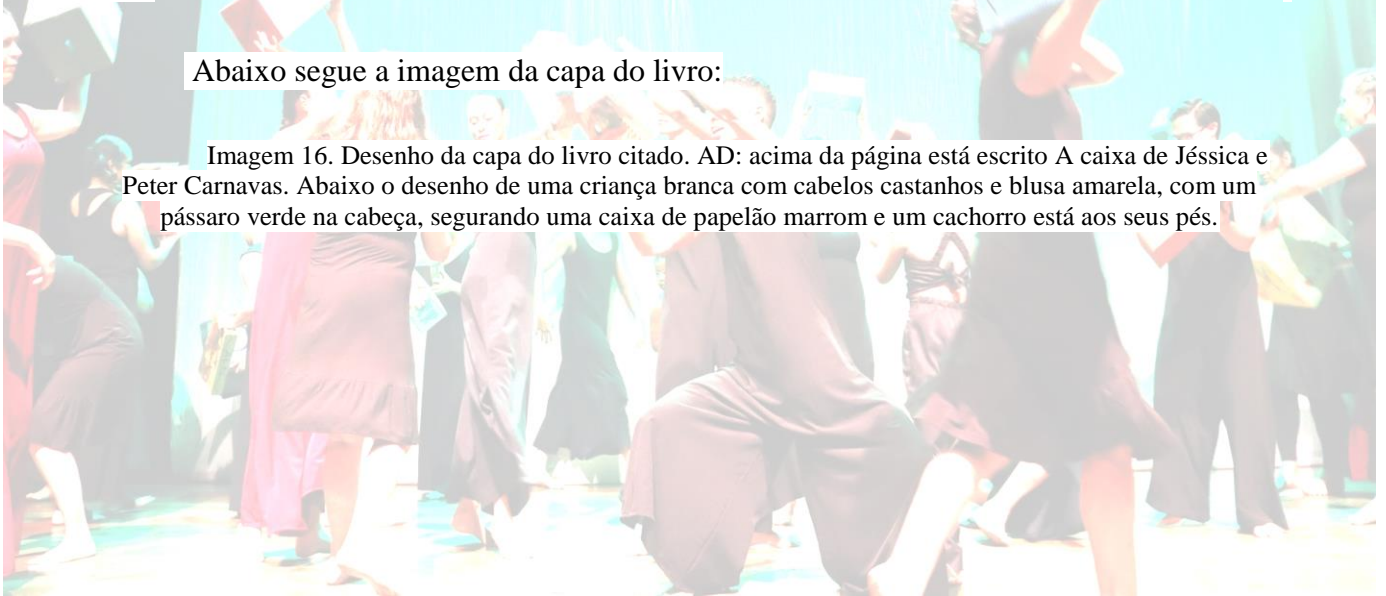
Resumidamente para compreensão da história e da montagem teatral segue uma síntese da mesma: Jéssica chega na escola tentando conquistar novos amigos e, para isso, leva uma

caixa com itens interessantes dentro. No primeiro dia de aula, ela leva um urso de pelúcia e não obtém muito sucesso com os colegas. No segundo dia, ela leva bolinhos caseiros, todos comem, mas ainda não interagem com ela. No terceiro dia, ela leva sua cachorra, a Dóris, as crianças amam e começam a conversar com ela, mas logo chega o zelador da escola, leva a cachorra (porque era proibido levar animais para escola) e ela fica novamente sozinha. Jéssica não sente pertencente ao grupo, fica muito triste, conversa com sua família, e desiste de tentar conquistar os amigos com novidades dentro da caixa.

No próximo dia, Jéssica não leva nada dentro da caixa e já desanimada com a falta de amigos leva sua caixa vazia e a coloca na cabeça para não ver e não falar com os colegas. Um colega acha que ela está brincando de se esconder e diz “achei você”, Jéssica olha para fora da caixa e vê o colega que diz, agora é sua vez de contar e eu vou me esconder. E eles brincam muito. Jéssica reflete, ao fim da história, que o mais importante para fazer amigos era ser ela mesma e não necessariamente levar objetos e artifícios de conquista para fazer amigos e ser aceita no seu grupo social. O audiolivro da história original pode ser visto e/ou ouvido neste link: [A Caixa de Jéssica - Historinha infantil/ Áudio Livro infantil/ Livro infantil/ Leitura infantil.](#)

Abaixo segue a imagem da capa do livro:

Imagem 16. Desenho da capa do livro citado. AD: acima da página está escrito A caixa de Jéssica e Peter Carnavas. Abaixo o desenho de uma criança branca com cabelos castanhos e blusa amarela, com um pássaro verde na cabeça, segurando uma caixa de papelão marrom e um cachorro está aos seus pés.



A Caixa de Jéssica

Peter Carnavas



FTD

Tradução
Rosana Rios

Fonte: Amazon.

Essa é uma história do universo infanto-juvenil, mas foi escolhida por se tratar de uma das essências do que é ser humano e estar em relação com outros seres humanos. Questiona como podem se dar as interações, rejeições e a criação de vínculos e afetos. Jéssica foi excluída por ser nova na escola, mas quantas e quantas exclusões não ocorrem por quaisquer diferenças no corpo, no intelecto, na forma de comunicação e interação com o mundo? Por isso, essa história foi escolhida, ela não é uma peça teatral, é uma história com desenhos, para ser lida, mas eu a adaptei para o teatro, com prólogo, desenvolvimento e finalização em formas cênicas.

O início da peça acontece com o prólogo, onde primeiro, todos os participantes do grupo formam dois círculos e o grupo de fora gira em sentido horário. O grupo de dentro fica parado olhando para fora e o de fora olha para dentro, assim cada dupla de participantes fica em torno

de 5 segundos se olhando e segurando as mãos para seguir girando. Todos giram até retornar à sua dupla inicial e finalizam dançando em contato e improvisação com seu par.

A intenção dessa cena é que os artistas apenas se olhem e percebam suas semelhanças e diferenças, bem como que o público faça o mesmo. Não se faz necessária nenhuma ação extra além de olhar, pegar nas mãos e girar. Essa cena é mais introspectiva e pretende apresentar os artistas ao público e a nossa grande diversidade corporal e intelectual. Ela acontece enquanto se toca ao fundo a música “Seu olhar” de Arnaldo Antunes.

Um dado interessante para pensar a nossa construção de Acessibilidade Poética é que nessa primeira cena a proposta inicial era que os artistas do círculo de fora apenas girassem e nesse giro parassem em torno de 5 segundos na frente das pessoas do círculo de dentro. Mas percebendo a dificuldade desta contagem para alguns artistas do grupo propomos que o giro fosse feito com as mãos dadas, o que facilitou e organizou a movimentação corporal e a intencionalidade cênica para muitas pessoas.

Sem perder a intenção da cena conseguimos fazer o acesso para as pessoas do grupo. Disso que se trata também a nossa acessibilidade poético-cênica. Uma ação relativamente simples que faz uma resolução cênica sem perder a intenção e estética da cena, e até sobrepondo camadas mais interessantes para a mesma.

A música de fundo que fala sobre como os outros olhares melhoram o nosso também trazem significados para os propósitos da cena e os sentidos subjacentes de ver o outro, a outra, o ser diferente de nós, que também se parece conosco talvez (?) e enxergar a humanidade e beleza nas diferenças, nas similaridades e nas singularidades. Assim em consonância com Arnaldo Antunes pensamos nosso espetáculo e nossas relações humanas verdadeiramente humanizadas:

O seu olhar

Canção de Arnaldo Antunes · 1995

O seu olhar lá fora

O seu olhar no céu

O seu olhar demora

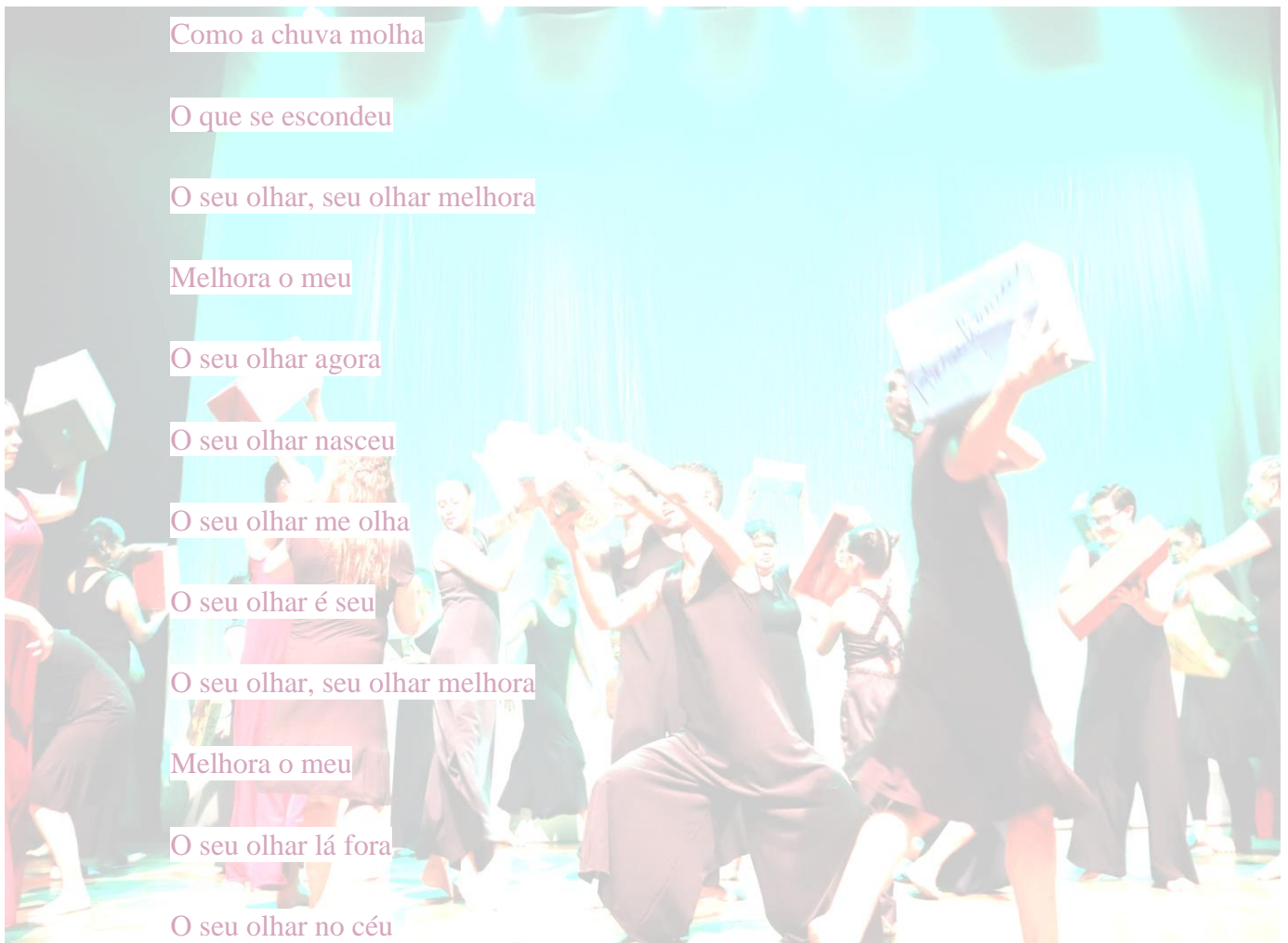
O seu olhar no meu

O seu olhar, seu olhar melhora

Melhora o meu

Onde a brasa mora

E devora o breu



Como a chuva molha

O que se escondeu

O seu olhar, seu olhar melhora

Melhora o meu

O seu olhar agora

O seu olhar nasceu

O seu olhar me olha

O seu olhar é seu

O seu olhar, seu olhar melhora

Melhora o meu

O seu olhar lá fora

O seu olhar no céu

O seu olhar demora

O seu olhar no meu

O seu olhar melhora

Melhora o meu

Onde a brasa mora

E devora o breu

Como a chuva molha

O que se escondeu

O seu olhar...

Melhora o meu

O seu olhar agora

O seu olhar nasceu

O seu olhar me olha

O seu olhar é seu

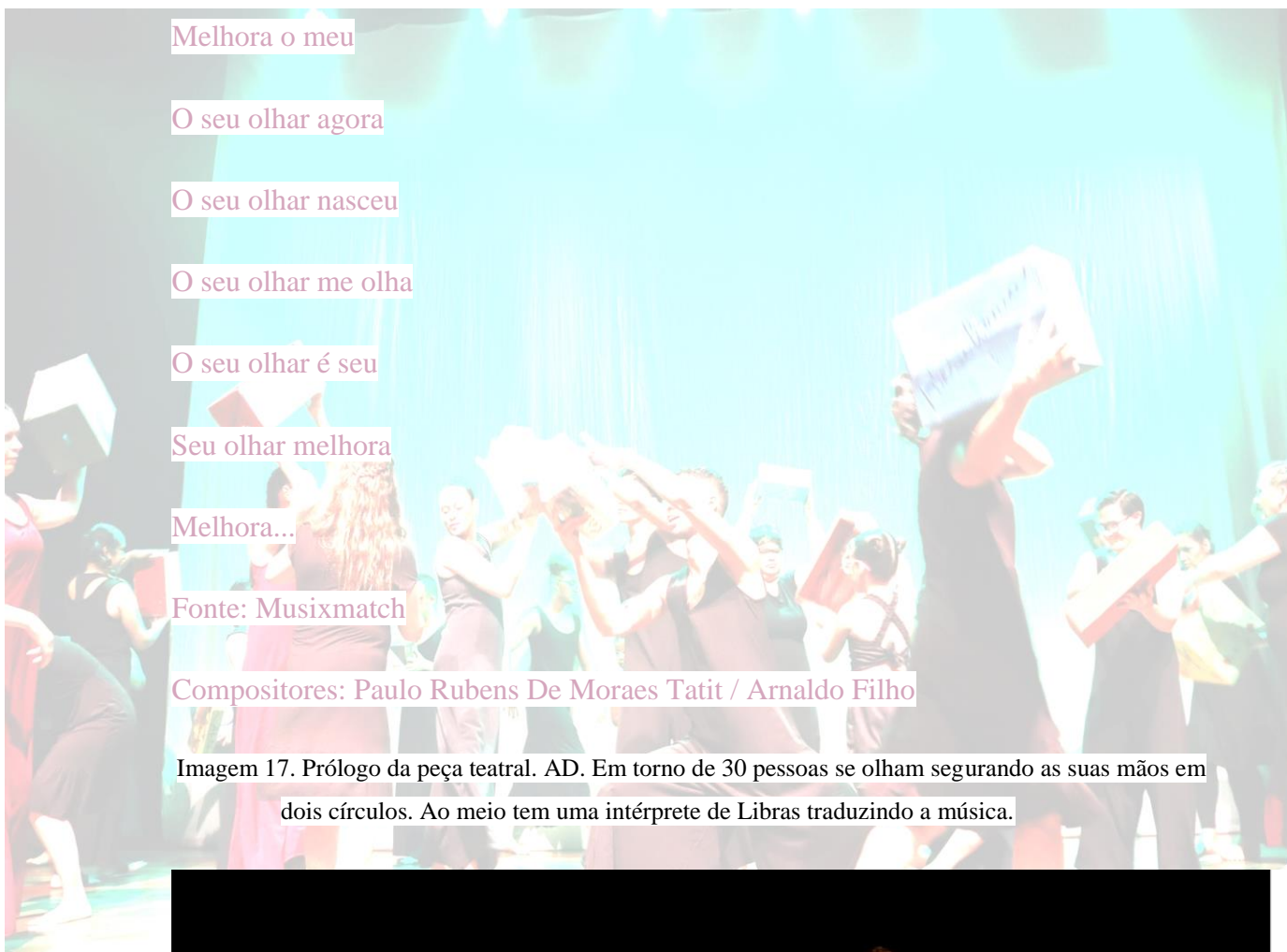
Seu olhar melhora

Melhora...

Fonte: Musixmatch

Compositores: Paulo Rubens De Moraes Tatit / Arnaldo Filho

Imagem 17. Prólogo da peça teatral. AD. Em torno de 30 pessoas se olham segurando as suas mãos em dois círculos. Ao meio tem uma intérprete de Libras traduzindo a música.

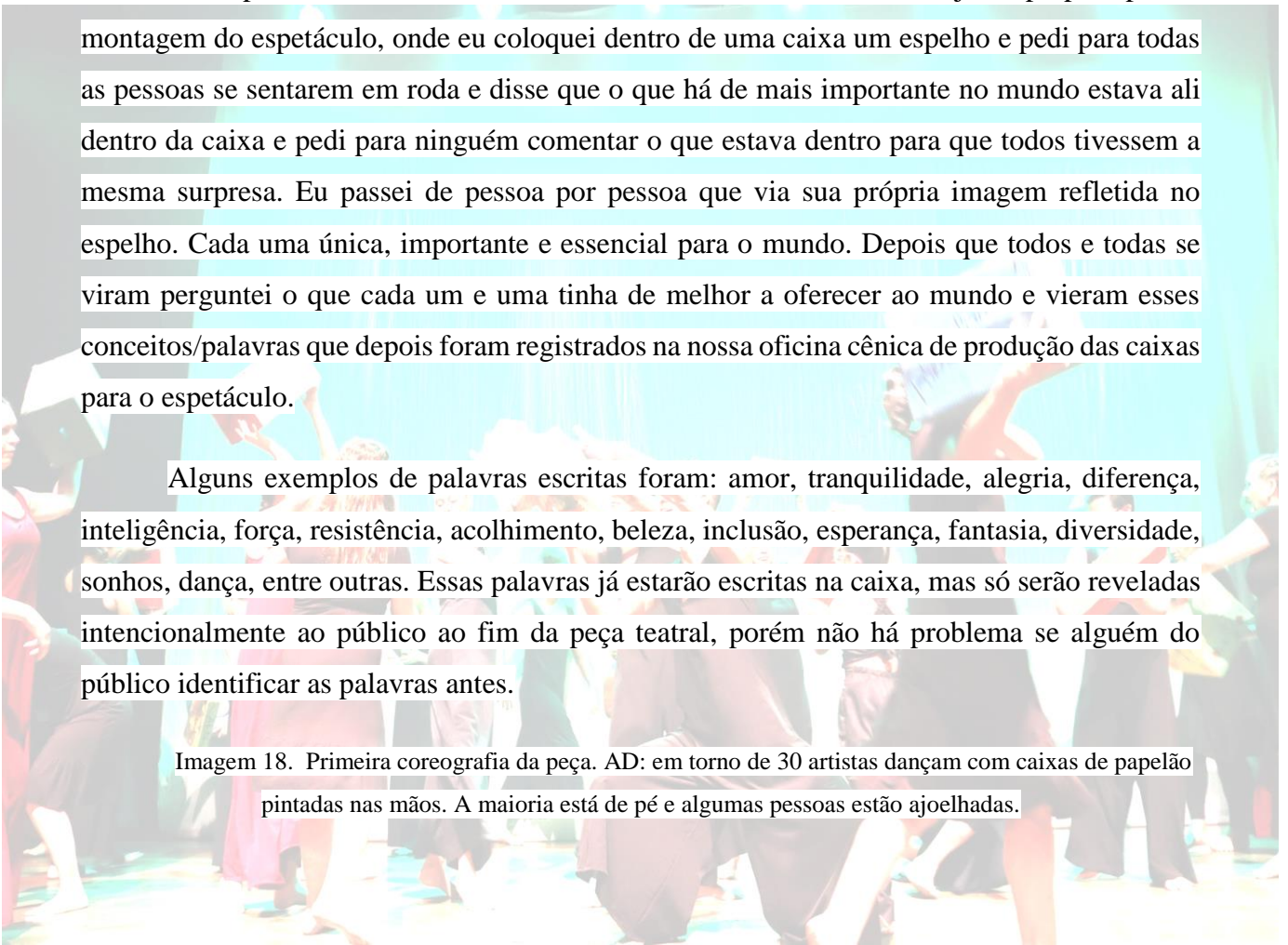


A próxima cena consiste em todos saírem dessas duas rodas e dançarem com caixas de papelão de tamanhos e formatos diferentes (que representam as caixas de Jéssica e também a nossa diversidade grupal de forma metafórica). Nestas caixas estão escritas palavras que a pessoa que escreveu considera que é o que ela pode oferecer de melhor ao mundo, enquanto uma ação, pensamento, emoção e sentimento.

Essas palavras foram resultado de uma de nossas aulas de teatro já no preparo para a montagem do espetáculo, onde eu coloquei dentro de uma caixa um espelho e pedi para todas as pessoas se sentarem em roda e disse que o que há de mais importante no mundo estava ali dentro da caixa e pedi para ninguém comentar o que estava dentro para que todos tivessem a mesma surpresa. Eu passei de pessoa por pessoa que via sua própria imagem refletida no espelho. Cada uma única, importante e essencial para o mundo. Depois que todos e todas se viram perguntei o que cada um e uma tinha de melhor a oferecer ao mundo e vieram esses conceitos/palavras que depois foram registrados na nossa oficina cênica de produção das caixas para o espetáculo.

Alguns exemplos de palavras escritas foram: amor, tranquilidade, alegria, diferença, inteligência, força, resistência, acolhimento, beleza, inclusão, esperança, fantasia, diversidade, sonhos, dança, entre outras. Essas palavras já estarão escritas na caixa, mas só serão reveladas intencionalmente ao público ao fim da peça teatral, porém não há problema se alguém do público identificar as palavras antes.

Imagem 18. Primeira coreografia da peça. AD: em torno de 30 artistas dançam com caixas de papelão pintadas nas mãos. A maioria está de pé e algumas pessoas estão ajoelhadas.





Fonte: Hemanoela de Paula.

Em seguida essas caixas formarão os cenários e objetos cênicos da casa de Jéssica e sua escola. A ideia inicial era que todos que frequentam o grupo participassem, e de forma “Coringa” eu queria que todos os artistas pudessem transitar por quaisquer personagens, porém ao longo da montagem no primeiro semestre de 2024 vi que essa não era a melhor opção, já que muitos artistas precisam da repetição idêntica para memorizarem seus personagens, não sendo tão interessante e produtiva a ideia de trânsito entre os atores e atrizes pelos personagens, como propõem algumas técnicas de Boal. Abaixo a sequência da peça teatral com a montagem corporal dos móveis da casa de Jéssica.

Imagem 19. Artistas interpretam os móveis da casa de Jéssica. AD: em torno de 30 artistas fazem com o corpo posição de móveis, como cama, abajur, cadeira, entre outros.



Fonte: Hemanoela de Paula.

A Jéssica, personagem principal do espetáculo é representada por três artistas, uma que é uma artista com Síndrome de Down, outra artista que atua como a Jéssica audiodescritora, uma artista sem deficiência, para a compreensão das pessoas cegas e para todas as pessoas presentes dentro da perspectiva da Poética Acessível, e uma artista com deficiência física, que representa como a Jéssica que atua e faz ao mesmo tempo a interpretação em libras das falas da Jéssica, representando uma outra forma de comunicação.

Imagem 20. As três Jéssica's tristes com seus ursinhos de pelúcia. AD: três mulheres seguram em seu colo ursinhos de pelúcia. Elas estão vestidas de preto, em pé e possuem uma tiara com um laço cor de rosa na cabeça. Ao fundo, em torno de 27 artistas sentados olhando-as.



Fonte: Hemanoela de Paula.

No processo de criação da peça, eu tentei unir a ideia da narração, com a audiodescrição e as rubricas, que representam os sentimentos e ideias nas entrelinhas do personagem. No primeiro roteiro (que foi feito e refeito mais de 4 vezes durante o processo de montagem da peça teatral), isso estava bem confuso para quem lesse e a diretoria do GDD, em análises sobre a construção dessas poéticas acessíveis, me orientou a unir todas essas ações em uma só, assim, eu fui reconstruindo os roteiros, até chegar a um quinto roteiro, onde tudo é audiodescrição (misturada à narração e rubricas), com todas as falas e as descrições dos acontecimentos e sentimentos descritos ao mesmo tempo. Algumas áudio descrições foram gravadas por mim para a audição do áudio em off no teatro, outras eu fiz ao vivo com microfone (também sem aparecer, só minha voz era ouvida), mas a maioria foram feitas pela Jéssica audiodescritora em cena.

É interessante que, no processo, eu observei que a narração, rubrica e áudio descrição

também auxiliam os artistas neuro diversos nas ações e encaminhamentos da história, quando estes se esquecem das ações a fazer e palavras a dizer. Prova-se mais uma vez a possibilidade de a acessibilidade ser poética e pedagógica ao mesmo tempo, acessibilizando a peça para as pessoas cegas assistirem, ao mesmo tempo em que guia e organiza os atos da peça para as pessoas com deficiência intelectual atuarem.

A narração é uma proposição comum no campo teatral desde o teatro na Grécia antiga, mas aqui ela foi reinventada, porque ela não será apenas a descrição da observação das cenas e as explicações que ocorrem nas lacunas dos atos. Ela explica também as emoções, sensações e ações físicas das personagens, por isso sendo também uma união de audiodescrição mais narração de forma artística e não apenas técnica.

Como acessibilidade em Libras tivemos outros dois intérpretes-artistas (João Pedro Assis e Alessandra Terra) em cena durante toda essa estreia da peça teatral e oficinas de Libras com todos os artistas participantes para que em momentos chaves (como na apresentação da **palavra-presente-ao-mundo** em cada caixa e parte do refrão da música final) todos usem o português e a Libras ao mesmo tempo, de maneira bilíngue.

Imagens 21 e 22. Intérpretes de Libras-artistas em cena. AD: na foto à esquerda foco no intérprete João Pedro e na foto à direita foco em Alessandra.



Fonte: Hemanoela de Paula.

Além dessas acessibilidades envolvidas no processo e apresentação cênica, acredito que a acessibilidade está intrínseca no processo todo, ao englobar todos os participantes do grupo para as vivências e apresentações finais, sem diferenciação das técnicas e dos conhecimentos teatrais de cada um, prévio aos encontros com a linguagem teatral.

Assim não fazemos distinção de quem está mais ou menos avançado na linguagem cênica e sim incluímos todos e todas e cada um e uma irá atuar e participar oferecendo ao grupo

e ao trabalho artístico aquilo que aprendeu ao longo dos encontros e aulas de teatro. Seguem algumas imagens anteriores à nossa estreia previamente divulgada, da montagem e ensaio do espetáculo teatral “As caixas de Jéssica”, sob minha direção, como denominei nossa livre adaptação da história referida acima.

Imagem 23. Ensaio da cena 1 na casa de Jéssica. AD: na foto 24 artistas estão sentados olhando para a frente, a sua frente tem algumas caixas de papelão encaixadas verticalmente.



Fonte: Marlice Tré.

Imagem 24. Exercício cênico: criação expressiva do prólogo (início/apresentação) da peça, com as caixas de papelão- primeiras experimentações. AD: na foto em torno de 20 artistas sentados em círculo, alguns seguram uma caixa de papelão. Tem uma caixa de papelão no centro e outras fora da roda.



Fonte: Marlice Tré.

Imagem 25. Ensaio/experimentação das primeiras cenas da peça teatral. AD: na foto em torno de 18 pessoas sentadas e em pé fazem a improvisação de uma das primeiras cenas, onde Jéssica chega ansiosa na escola, no seu primeiro dia de aula na escola nova.



Fonte: Marlice Tré.

Imagem 26. Montagem da casa cênica de Jéssica com caixas de papelão. AD: na foto em torno de seis artistas encaixam caixas de papelão buscando formar a estrutura de uma casa de brinquedo.



Fonte: Renata Curado.

Imagem 27. Estudos de movimentos corporais para a composição coreográfica das primeiras cenas da peça. AD: na foto em torno de 4 artistas dançam com caixas de papelão. Alguns estão no chão sentados, outros ajoelhados e duas mulheres estão de pé. Todos movimentam cenicamente suas caixas.



Fonte: Renata Curado.

Imagem 28. Estudos de movimentos corporais para as composições coreográficas. AD: na foto em torno de 9 artistas dançam com caixas de papelão. Alguns estão no chão sentados, outros ajoelhados e quatro mulheres estão de pé. Todos movimentam cenicamente suas caixas, no ritmo da música, dançando.



Fonte: Renata Curado.

É importante notar que o que fazemos aqui não é romantizar o fazer teatral, não ter rigores de encenação ou mesmo colocar em cena pessoas imaturas cenicamente, mas em contrário, acreditamos fortemente que todos podem e devem estar em cena, demonstrando suas variações de formas e meios de encenar. Cremos que essa sim é uma inclusão e acessibilidade verdadeira e de trabalho de base para a gradação de maiores formações e profissionalizações possíveis de artistas com deficiência.

Seguimos assim com este trabalho com o Grupo De Dança Diversus, como um trabalho importante e marcante, que comprova a perspectiva inclusiva, acessível e social do fazer teatral como um ato político, performático, transformador, potente e significativo na transição de processos excludentes para processos inclusivos//acessíveis, gerando o abalo das estruturas sociais supressoras dos corpos humanos diversos.

Em consequência a isso penso também na profissionalização e ocupação do mundo do trabalho nas Artes da Cena para artistas com deficiência. Fazendo a transição da invisibilização para somar na construção de uma estética e poética do artista com deficiência. Transpondo a

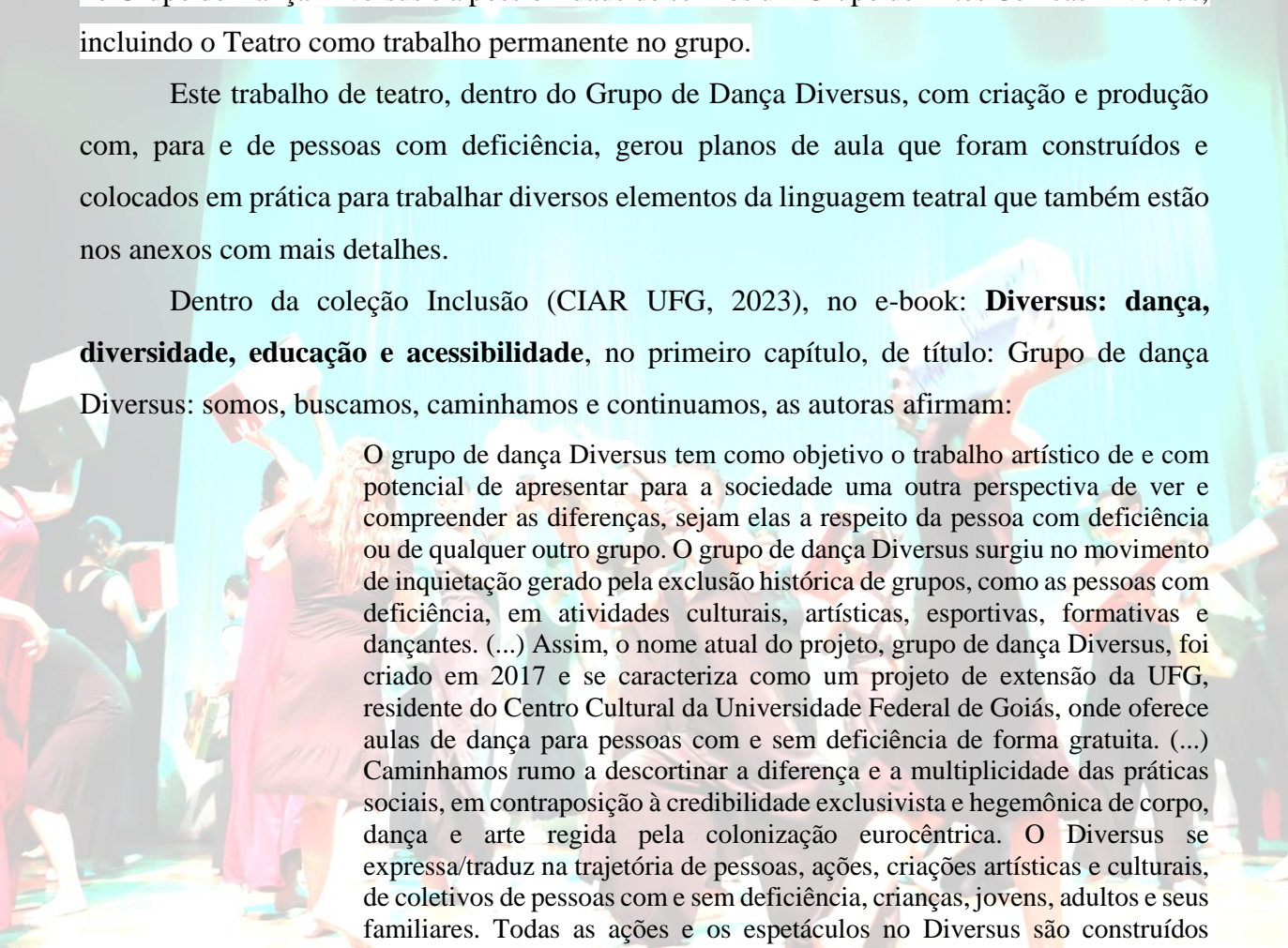
forma como o corpo com deficiência é visto geralmente na sociedade contemporânea, do execrável, invisível e dispensável, para o corpo potente, forte, artístico, resistente e criativo.

Sou ousada e resiliente em crer e comprovar que a transformação já ocorre, que nós fazemos parte da mudança e que assim o mundo pode e será um lugar mais justo, democrático, acessível e inclusivo.

Neste mar para se navegar, nadar e contemplar foram feitas as experimentações teatrais no Grupo de Dança Diversus e a possibilidade de sermos um Grupo de Artes Cênicas Diversus, incluindo o Teatro como trabalho permanente no grupo.

Este trabalho de teatro, dentro do Grupo de Dança Diversus, com criação e produção com, para e de pessoas com deficiência, gerou planos de aula que foram construídos e colocados em prática para trabalhar diversos elementos da linguagem teatral que também estão nos anexos com mais detalhes.

Dentro da coleção Inclusão (CIAR UFG, 2023), no e-book: **Diversus: dança, diversidade, educação e acessibilidade**, no primeiro capítulo, de título: Grupo de dança Diversus: somos, buscamos, caminhamos e continuamos, as autoras afirmam:



O grupo de dança Diversus tem como objetivo o trabalho artístico de e com potencial de apresentar para a sociedade uma outra perspectiva de ver e compreender as diferenças, sejam elas a respeito da pessoa com deficiência ou de qualquer outro grupo. O grupo de dança Diversus surgiu no movimento de inquietação gerado pela exclusão histórica de grupos, como as pessoas com deficiência, em atividades culturais, artísticas, esportivas, formativas e dançantes. (...) Assim, o nome atual do projeto, grupo de dança Diversus, foi criado em 2017 e se caracteriza como um projeto de extensão da UFG, residente do Centro Cultural da Universidade Federal de Goiás, onde oferece aulas de dança para pessoas com e sem deficiência de forma gratuita. (...) Caminhamos rumo a descortinar a diferença e a multiplicidade das práticas sociais, em contraposição à credibilidade exclusivista e hegemônica de corpo, dança e arte regida pela colonização eurocêntrica. O Diversus se expressa/traduz na trajetória de pessoas, ações, criações artísticas e culturais, de coletivos de pessoas com e sem deficiência, crianças, jovens, adultos e seus familiares. Todas as ações e os espetáculos no Diversus são construídos coletivamente, respeitando e dando protagonismo a todas as pessoas que o compõem, em um movimento de escuta sensível e de desenho universal. (...) O Diversus inclui profissionais que acreditam na inclusão e na luta contra a exclusão, que enfrentam qualquer tipo de preconceito às pessoas que não se encaixam em uma sociedade normativa e que padronizam as múltiplas /diversas formas de ser estar no mundo. (Dalla Déa, Lima, Campêlo, Sant'Anna, 2023, p. 3-8).

Foi também nessa perspectiva histórica, epistemológica e humana que se deu este trabalho com a linguagem do Teatro no Diversus, de maneira mais específica, com os dançarinos e dançarinas do grupo. Eu já estava no grupo a cerca de um ano e meio como artista

e apoio geral, e a partir desta investigação me tornei também, professora no grupo, pois lá encontrei um espaço aberto e fértil para propostas de **Arte Acessível Essencialista**, carregando junto comigo toda a experiência que esses artistas já traziam de outros espetáculos, oficinas e formações no Diversus. Encontrei ainda acolhimento afetivo e psicológico neste grupo repleto de sensibilidades, singularidades e afetividades, que o configuram, muito mais que possíveis conflitos e/ou desafios da ordem do cotidiano.

O objetivo das minhas aulas, além das vivências em teatro que geram por si no exercício dos fazeres cênicos, desenvolvimentos psicológicos, físicos e cognitivos, era a criação de esquetes, performances e espetáculos teatrais como produto cênico, para apresentação e troca com o público.

Busquei aliar o desenvolvimento dos estudantes nos seus processos cognitivos, físicos, afetivos, humanos, psíquicos, psicológicos, das relações interpessoais, entre outros aspectos indissociáveis da Arte (teatro)-educação. Os processos foram nem importantes para a criação do produto cênico: a peça de teatro-dança “As caixas de Jéssica”.

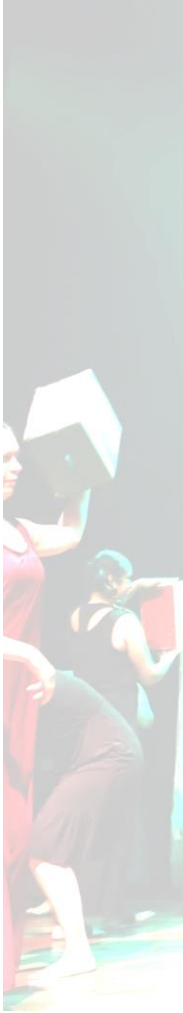
As principais metodologias utilizadas, além dos jogos teatrais já mencionados, foram:

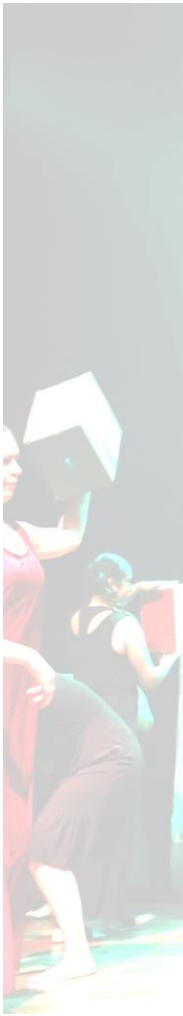
- 1) Jogos tradicionais.
- 2) Brincadeiras e brinquedos cantados.
- 3) Exercícios cênicos de criatividade.
- 4) Rodas de conversa.
- 5) Vivências de sensibilização.
- 6) Vivências de ritmos musicais e corporais.
- 7) Jogos de improvisação.
- 8) Práticas de acessibilidade.
- 9) Construção dos objetos cênicos.
- 10) Processos criativos coletivos e democráticos buscando envolver e incluir a todos.
- 11) Contação de histórias.
- 12) Jogos de memorização.
- 13) Escuta sensível.
- 14) Adaptações metodológicas e atitudinais quando necessário.
- 15) Oficina de artes visuais com a professora-artista Ms. Lara Braga para a produção da estética das caixas de papelão, onde as cores e seus significados e formas de pintar e decorar as caixas foram trabalhadas no grupo.

Imagem 29, 30, 31 e 32. Oficina de pintura das caixas de Jéssica para a peça teatral. AD: Em torno de 20 pessoas entre crianças, jovens e adultos pintam caixas de papelão com tintas

coloridas. A oficinaira Lara Braga está de pé auxiliando os e as artistas nos processos.









Fonte Renata Curado

As avaliações referentes às aulas de teatro foram feitas, considerando no grupo:

- 1- Participação.
- 2- Interesse.

3- Criatividade.

4- Desenvolvimento de habilidades em criar personagens, demonstrar espaços cênicos, construir ações físicas.

5- Entendimento dos elementos da linguagem teatral: voz, gestos, mímicas, representação, interpretação, criação de cenas, elaboração de personagens, entre outros.

6- A ação de criar performances e espetáculos teatrais.

7- Memorização e entendimento da encenação com transições, sequências, interpretações, jogos e dinâmicas de cena.

8- Entendimento da ideia e essência da história encenada dentro da construção coletiva.

9- Comprometimento com a presença em termos de assiduidade e pontualidade.

Os planos e relatos de algumas aulas do segundo semestre de 2023 estão disponíveis nos Anexos, para exemplificar os métodos que utilizei, além de breves impressões das aulas, não como uma “receita pronta”, termo tão desgastado nas pesquisas e palestras de didáticas, metodologias e pedagogias de parte de pesquisadores que não conseguem ou não querem debater o assunto, que é interessante, mas também extremamente complexo.

Meu objetivo ao expor, de maneira resumida e simplificada, os planos de aulas e métodos utilizados, é propor reflexões e mais que isso, sugerir possibilidades de ensino de teatro para as pessoas com deficiência, em analogia às propostas práticas e elucidativas de Ricardo Japiassu no seu livro “Metodologia do Ensino de Teatro” (2001) que muito me auxiliou (e ainda me inspira e auxilia), quando comecei a dar aulas em 2006.

Muitos professores da minha graduação falavam que não podiam recomendar métodos de ensino pelo excesso de possibilidades e para não fechar caminhos, enquanto eu, uma jovem professora inexperiente de 22 anos estava trabalhando em salas de aula lotadas, com 40 estudantes, sem nenhuma estrutura física adequada para o ensino de teatro na prática, e estava ávida por apoio, ajudas, exemplos práticos/reais e reflexões na área (“até receitas prontas?!”, para eu experimentar e fazer com o meu “tempero”). Encontrei neste e em outros livros de metodologias, perspectivas e ideias que além de me embasar na teoria e prática, me deram o alento, de que sim, era possível fazer um trabalho engajado, acessível, inclusivo, criativo e respeitoso com os e as estudantes das escolas públicas e toda sua realidade precária e contingente.

E é isso que ofereço nos anexos com a descrição de algumas das aulas e as metodologias e atividades oferecidas nestas, em compromisso com a verdade dos acertos e possíveis lapsos, digo que sim é plausível trabalhar teatro para, com e de pessoas com deficiência.

E mais, reafirmo que a inclusão e a acessibilidade são campos preciosos e prazerosos

de entender, trabalhar e estudar, a partir de didáticas e metodologias de ensino que não só funcionam, como abrem campo para mais pesquisas e debates sobre o campo de ensino de teatro para, de e com artistas com deficiência.

❖ Experiências Marginais

★ Montagem do espetáculo de Teatro-Dança “As Caixas de Jéssica” - uma cena Diversa-Diversus

“A transformação tem muitos caminhos: o amor, a morte, o riso, a dor, a intensidade alegre, a tristeza, o encontro, a solidão, o veneno, o remédio, coragem coração.”

(Laura Berbert)

Nos tópicos anteriores eu comecei a falar um pouco sobre a peça criada e nossas inspirações e elementos cênicos, sonoros e de acessibilidade poética e neste ponto darei mais detalhes sobre essas questões e também a continuidade de como foi a criação do espetáculo.

Este campo vivido foi tão rico, intenso e profundo que eu cheguei a cogitar que as palavras não dariam conta de expressar tudo o que construímos, descobrimos, nadamos, contemplamos e navegamos nas aulas de teatro no GDD e em seguida na construção coletiva do espetáculo de Teatro-Dança “As Caixas de Jéssica”.

Mas acredito que nessa parte do texto as tentativas são justamente essas: explicar, contextualizar e entender como foram nossos processos criativos nas aulas de teatro que culminaram na criação do espetáculo, dentro da perspectiva da Acessibilidade Poética, através da Poética da Diferença, produzindo a nossa Estética da Deficiência, ou melhor colaborando com estes estudos já feitos por outros artistas com deficiência e sem deficiência.

Como já dito, iniciei meus trabalhos como professora de Teatro no GDD em agosto de 2023. Eu já frequentava o grupo enquanto artista e também já o olhava como uma pesquisadora, mas foi nesse período que iniciei oficialmente como professora de Teatro. Eu particularmente me considero uma pessoa interdisciplinar, minhas formações comprovam isso (Artes Cênicas, Pedagogia, Ciências Sociais e afins...) e eu cada vez mais venho construindo meus saberes nos campos da Performance e Performatividade, tentando tirar das “caixinhas” as linguagens de Teatro e Dança como áreas estanques em si, e mesclando essas áreas, experimentando também onde elas se encontram e onde se diferenciam para as criações dramáticas contemporâneas.

Em artigo produzido sobre a pesquisa desta tese pensamos:

É na esteira desse pensamento que reside o nosso interesse em pesquisar uma prática performativa que rompe as fronteiras entre dança e teatro e parte das múltiplas corporeidades que devem ser traduzidas por suas diferenças, e assim investigar um acontecimento que produza uma estética outra, que não se reduza a enquadramentos normativos que seja teatro e/ou dança, quer dizer, o que nos interessa é investigar o caminho de práticas coletivas deste grupo e COM eles elencar os elementos, escolhas de ordem criativa, de ordem acessível e poética das performatividades destes corpos dentro do trabalho orientado por uma produção artística com um grupo de pessoas artistas sem e com deficiência. (Curado *et al*, 2024, p. 27)

Então mesmo trabalhando enquanto uma professora de teatro eu queria dançar os jogos teatrais e outras práticas cênicas e também teatralizar nossa dança. Até porque eu estava trabalhando teatro em um grupo já com bastante experiência em Dança e Cultura Popular (que une incrivelmente música, dança e teatro no cantar-dançar-batucar). De acordo com Zeca Ligiero (2011, p.67):

Isso já seria o suficiente para descartar a ideia ridícula de que está no teatro grego a origem do espetáculo teatral. Nesses modelos não europeus, o conceito de teatro é muito mais abrangente e inclui em suas técnicas a dança, a acrobacia, a percussão, o canto- elementos que provavelmente faziam parte do teatro grego antes dos grandes autores terem fixado as regras da performance na estrutura amarrada do texto teatral. As propostas deste teatro não ocidental incluíam um extremo rigor formal, aliado a uma filosofia com princípios estéticos altamente elaborados.

Ainda em Ligiero (2011, p.68):

Performance tem se revelado um conceito cada vez mais adequado ao estudo das tradições e das artes eminentemente efêmeras, como o teatro e a dança, na medida em que propõe a observação dos fenômenos culturais numa perspectiva experimental e múltipla. Isto muito difere do estudo prioritariamente bibliográfico ou dramatúrgico, no qual as tradições ágrafas e/ou visuais são, via de regra, “traduzidas” por observadores alheios a esses valores culturais. Assim, utilizando o conceito de performance oferecido por Victor Turner, como “comportamento expressivo”, percebe-se que ele é amplo o suficiente para permitir um apanhado de relações culturais complexas, sem, contudo, perder de vista seus focos de atenção.

No princípio encontrei algumas resistências por parte de alguns participantes do grupo que me perguntavam que horas iríamos dançar, não compreendendo ainda a ligação entre as linguagens do teatro e da dança, mas ao mesmo tempo a maioria do grupo recebeu muito bem as aulas de teatro e se entregaram e confiaram no meu trabalho.

Dessa maneira as aulas eram divididas na maioria do tempo em 1:30h de teatro e 1:30h de dança. Nossos encontros em 2023, 2024 e 2025 se dava majoritariamente todas as sextas-feiras no Centro Cultural da UFG das 14 às 17 horas.

O grupo, como já dito, é diverso, formado por pessoas com e sem deficiência. Entre as pessoas com deficiência a maioria possuía deficiência intelectual, sendo a maioria dentro desse grupo pessoas com Síndrome de Down. Também frequentavam pessoas com deficiência motora e de maneira sazonal pessoas com deficiência sensorial (surdas e cegas por exemplo).

Ou seja, este grupo, como é bem comum e também um facilitador no trabalho com acessibilidade, não recorta seu público para determinadas deficiências específicas, sendo aberto para pessoas com quaisquer deficiências bem como para pessoas sem deficiência. Então havia também muitos estudantes principalmente dos cursos de Teatro, Dança (a maioria) e Educação Física da UFG e Educação Física da UEG. Muitos desses estudantes entraram no grupo para fazer seu estágio de licenciatura obrigatório e por lá permaneceram.

Neste caldeirão de diversidades que se deu meu trabalho. O que pode parecer complexo (e é) e difícil (e é) também representa para mim a singularidade do grupo e sua maior potência, ter pessoas com corpos, intelectos, idades, raças, orientações sexuais, gêneros e afins diferentes e como ensinar, aprender e criar nesse microcosmo da sociedade é muito instigante.

Neste super contexto iniciei minhas aulas de teatro, trabalhando elementos básicos da linguagem teatral, já que muitos ali nunca haviam feito teatro e nem se apresentado com falas em um palco, mesmo já tendo experiências com movimentos e performances de dança.

O trabalho foi feito com exercícios cênicos de corpo, voz, improvisação teatral, mímica, brincadeiras, jogos teatrais, práticas de composição cênica e a cada encontro semanal eu percebia mais e mais o envolvimento do grupo e o desenvolvimento e domínio de várias habilidades e competências referentes à linguagem teatral.

Também foi um tema muito caro para mim o trabalho com presença cênica e por isso trabalhamos muito o olhar/sentir/tocar, a sustentação do foco, com ou sem palavras, a intencionalidade em cada gesto, movimento e/ou palavras. Eu sempre dizia que no palco nada é desprezioso, que tudo o que fazemos aumenta na percepção do público, então temos que “respirar nossa existência” nas apresentações, buscando não dispersar ou fazer isso o mínimo possível.

Ao longo dos meses o trabalho com teatro foi ficando mais consistente e eu já me senti à vontade para apresentar a história disparadora para a criação da peça. Eu sempre dizia ao grupo que nossas aulas tinham a intencionalidade de ir para a cena, que os jogos não eram soltos, para que o grupo sempre os pensassem de forma também a se apresentar a outras pessoas.

Todo o percurso das aulas e da construção do espetáculo tiveram em seu cerne a acessibilidade poética e a poética da diferença, me explico: em nenhum momento pensei na

acessibilidade apenas de forma técnica, claro que a técnica é essencial e não nos desprendemos dela, mas pensamos além da técnica como essa acessibilidade poderia ser estética ao mesmo tempo que pedagógica no sentido de auxiliar os artistas a fazerem as aulas e a peça de teatro-dança.

Pensamos então, em ter comunicação simples, libras e audiodescrição aberta em toda a peça, entrando em nossa dramaturgia, a nossa construção textual-simbólica que chamo de **Dramaturgia Acessível**, já que todo o trajeto de construção textual, do direcionamento cênico de sentidos e significados, e a própria criação em si foi pensada junto à essas dimensões de acessibilidade. Não no fim da peça como é comum quando não se pensa a acessibilidade poética, mas desde o início do projeto.

Cabe salientar que as particularidades, ideias e expressões de cada artista não eram apenas respeitadas, mas integradas aos processos criativos. Não queríamos criar além ou apesar do corpo com deficiência, mas sim com ele e à partir dele, pois cada singularidade física, sensorial ou intelectual carrega em si características e peculiaridades que são material para o nosso trabalho, da criação humana em artes da cena e enriquece muito o trabalho criativo tamanha diversidade.

Independente da pessoa ser oralizada ou não, se movimentar de maneira bípede ou não, ouvir ou não, eu não buscava respostas prontas, mas sim ver//sentir//entender o que aquele corpo podia criar, em propostas de artes da cena dissidentes, já que não trabalhamos com corpos padrões também não buscamos uma arte padrão, mas sim a nossa arte, a arte do Diversus.

Foi neste contexto que se deram as aulas de teatro, performances e performatividades, e de maneira muito interessante as práticas cênicas quase não precisavam de reinvenções, às vezes mudávamos algum movimento ou forma de expressão, mas a maioria dos jogos e exercícios não necessitavam serem modificados e/ou adaptados já que os processos e resultados eram abertos ao novo, não tinha uma regra a ser seguida em prol de produtos cênicos cristalizados.

Claro que as metodologias utilizadas tinham regras, focos e instruções e todo o rigor técnico necessário, mas os desenvolvimentos destas e seus resultados eram abertos ao que se criava coletivamente neste grupo tão único e com culminâncias também únicas, singulares, interessantes e subversivas em cada aula, já que corpos diversos criam artes outras, diferentes do *mainstream* e/ou da arte do corpo normativo.

Para organização didática darei sequência às descrições dos processos de criações cênicas aliadas à história base de inspiração e à cronologia da peça em relação com a Acessibilidade Poética construída, pensando de forma fluída na nossa Dramaturgia acessível à

partir de alguns elementos dramaturgicos da peça, como: **trilha sonora, personagens, figurinos, maquiagens, direção cênica, transições cênicas, elementos simbólicos, elementos cênicos e sentidos e significados** do espetáculo criado.

Em continuidade ao início do espetáculo após a música “Seu Olhar” os artistas que iniciam em duas fileiras paralelas se olhando, giram no círculo externo ainda se olhando e dançam ao final da primeira música, seguem para as duas bordas do palco, onde seriam as coxias e pegam cada um uma caixa de papelão onde vão dançar a música “Faz escuro mas eu canto” de Nara Leão, que foi escrita durante a ditadura militar e metaforicamente falava sobre a resistência e permanência das pessoas que iam contra esse sistema opressor e assassino, no estado de exceção e violência que foi esse período.

Faz Escuro Mas Eu Canto

Nara Leão

Faz escuro, mas eu canto

Porque a manhã vai chegar

Vem ver comigo, companheiro

Vai ser tão lindo, a cor do mundo mudar

Vale a pena não dormir para esperar

Porque a manhã vai chegar

Vale a pena não dormir para esperar

Porque a manhã vai chegar

Já é madrugada

Vem o Sol, quero alegria

Que é para esquecer o que eu sofria

Quem sofre fica acordado

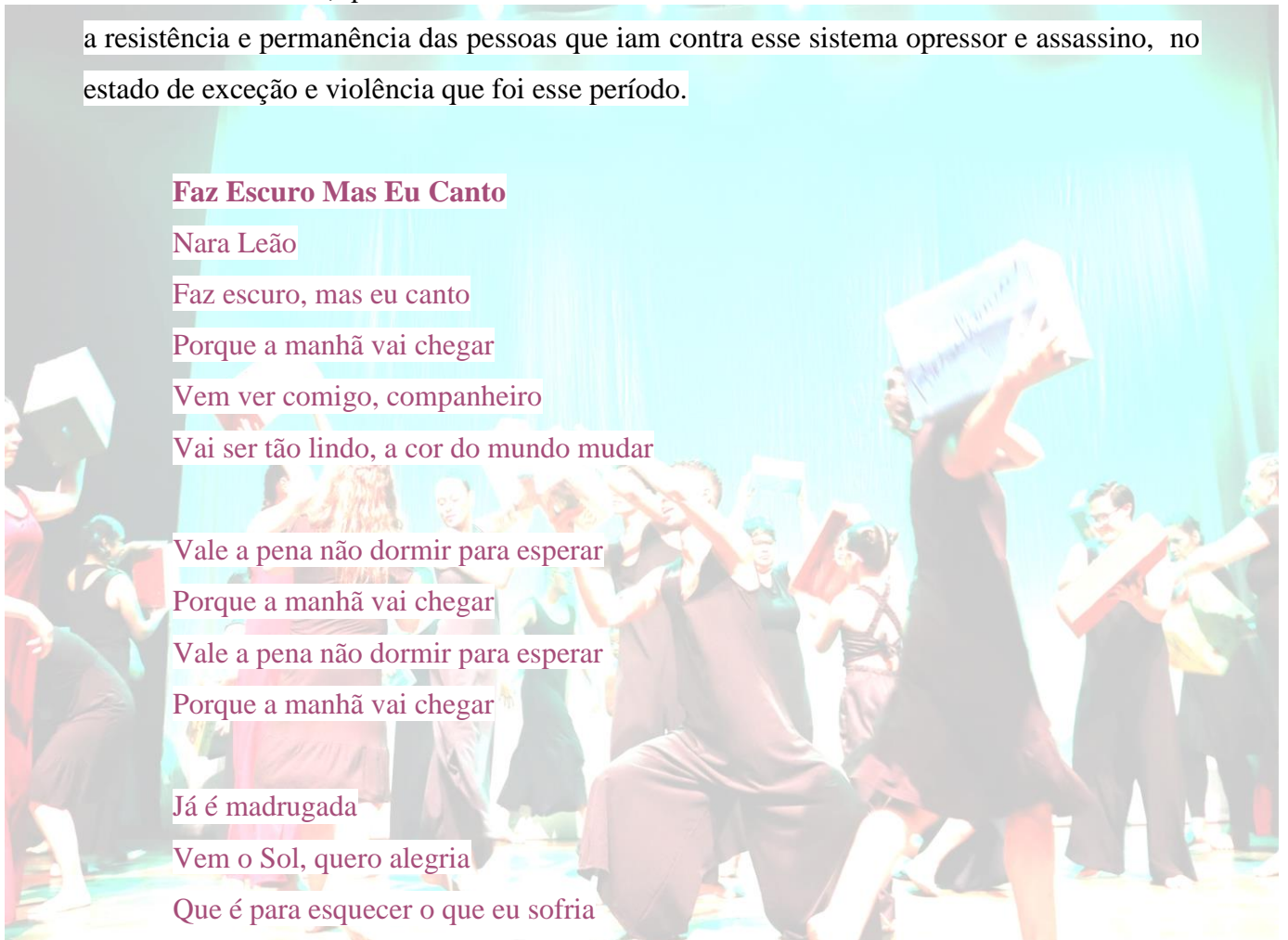
Defendendo o coração

Vem comigo, multidão

Trabalhar pela alegria

Que amanhã é outro dia

Composição: Thiago Mello.



Os artistas dançam com suas caixas, alguns dançam as caixas, utilizando os níveis alto, médio e baixo e improvisando com base em seus repertórios esses movimentos de dança contemporânea. Neste momento eles também podiam interagir entre si e o combinado era que eles se apoiassem, caso alguém precisasse de ajuda era incentivado que ajudassem e apoiassem os colegas com baixa mobilidade ou que por alguma questão esquecessem quais eram os movimentos a serem feitos. Eu dizia que eles podiam literalmente pegar nos braços uns dos outros e dançarem juntos por um momento até que a pessoa lembrasse a direção daquela cena.

Em todo o espetáculo o estado de presença era muito importante, por haver muitas pessoas juntas ao mesmo tempo no palco, em nenhum momento ninguém sai durante uma hora de apresentação, enquanto os focos, cenas e ações físicas vão se modificando. Geralmente as três Jéssica's e artista-intérprete de Libras ficam mais à frente do palco enquanto o coletivo de artistas cria os cenários, ambientes e emoções com formações e desenhos de cena com o corpo. Não utilizamos de cenários concretos nem da possibilidade de uso de cortinas e/ou blecautes.

Imagem 33. Em torno de 20 artistas, homens, mulheres e crianças dançam com as caixas. AD: Os artistas dançam explorando os níveis em um fluxo de ir para frente, para trás, abaixar, levantar e girar.



Fonte: Eros Nedu.

Após essas duas coreografias iniciais audiodescritas por mim com voz em off, que

apresenta os artistas e de certa forma nossa temática de forma simbólica, os artistas iniciam a parte da interpretação da história que utiliza falas e gestos. As três Jéssica's vão para a frente do palco e começam a cena dormindo, para ao acordarem irem para seu primeiro dia de aula na escola nova.

As caixas de papelão também não saem de cena depois que entram e são transformadas a cada ato. Na primeira coreografia funcionam como caixas mesmo, apresentando também este elemento cênico. Na próxima cena elas viram travesseiros para as Jéssica's enquanto o resto do grupo as segura para formar ou a casa das Jéssica's, ou os móveis da casa ou logo em seguida as carteiras da escola de Jéssica.

Imagem 34. Jéssica audiodescritora descreve as brincadeiras das crianças enquanto as outras Jéssica's dormem no chão.



Fonte: Eros Nedu.

Jéssica audiodescritora começa a apresentar a escola com brincadeiras de criança ao fundo, como cabo de guerra, ciranda e mímica. Em seguida as outras Jéssica's despertam e elas vão ao encontro da mãe contar como estão ansiosas para o primeiro dia de aula ao passo que a mãe diz para elas ficarem tranquilas já que farão muitos amigos novos. Dito isso as Jéssica's têm o primeiro plano mirabolante para conquistar amigos e levam para escola ursos de pelúcia.

Nessa cena as Jéssica's dançam ao som das músicas do cancionário popular “Marinheiro só” e “Quem te ensinou a nadar” cantadas pelo coletivo de artistas com o auxílio

de uma professora de música em cena, que é de fato professora de música no GDD e nos auxiliou na preparação dessa cena e em todas que havia musicalidade.

Optamos por essa acessibilidade para que a professora em cena pudesse auxiliar na afinação dos instrumentos, percussões corporais e afinações vocais. Além de lembrar o grupo da letra da música e das ações a se fazer, pois nessa cena algumas pessoas tocavam instrumentos de percussão, outras dançavam e outras tiravam sons do próprio corpo. A ideia era fazer uma trilha sonora para Jéssica dançar e mostrar seu urso de pelúcia. Depois que a professora organiza todos para a aula de música na peça, como fazíamos nos nossos ensaios, a plateia também é convidada a bater palmas e cantar com o grupo.

Nossa versão foi inspirada em uma composição do Barbatuques que mistura os cancioneiros “Peixinhos do mar” com “Marinheiro Só”.

Barbatuques é um grupo brasileiro de percussão corporal. Criado em 1995 pelo músico paulistano Fernando Barba, o grupo Barbatuques é formado por 12 integrantes que propõem, sobretudo, fazer música a partir do bатуque com o próprio corpo, como palmas, batidas no peito, estalos com os dedos e a boca, assobios e sapateados, resultando ritmos do samba ao rap. Além disso, mostra o resultado da coletividade e da brasilidade como tema. As expressões orgânica e corporal mostram o desenvolvimento de linguagens cênicas e visuais com projeções de imagens e coreografias. (Barbatuques, n.p.)

Inspirada nessa versão do Barbatuques toda a nossa música é feita com sons corporais e também inserimos o canto de trechos das letras das músicas:

Peixinhos do mar// Marinheiro só

Quem me ensinou a nadar

Quem me ensinou a nadar

Foi, foi marinheiro

Foi os peixinhos do mar

Eu não sou daqui, eu não tenho amor

Eu sou da Bahia, de São Salvador

(Eu não sou daqui, eu não tenho amor)

(Eu sou da Bahia, de são salvador)

Ôh, marinheiro, marinheiro (marinheiro só)

Foi quem te ensinou a nadar (marinheiro só)

Foi o tombo do navio (marinheiro só)

Ou foi o balanço do mar (marinheiro só)

(...)

Composição: Clementina de Jesus / Onildo Almeida

Nesse caso a acessibilidade poética aconteceu de forma a reproduzir uma aula/ensaio de musicalidade para a cena. Na transposição dos ensaios para a apresentação de forma idêntica, no sentido de que enquanto a artista atuava a personagem professora de música a verdadeira professora de música também dirige e organiza a cena. Essa escolha foi assertiva para essa cena fluir, já que, como já dito anteriormente, algumas pessoas encontram dificuldades para lembrar a letra e o ritmo da música.

Imagens 35, 36, 37, 38, 39, 40 e 41 da cena acima descrita. Na sequência: Público participa da música, Jéssica's mostram seus ursos enquanto dançam e a professora orienta a aula//encenação de música.









Fonte: Eros Nedu.

As Jéssica's tentam conquistar amigos mostrando seus ursos enquanto dançam, mas as crianças não dão atenção a elas. É a primeira tentativa frustrada de fazer amigos, mas Jéssica

não se cansa e após essa decepção já pensa em outra forma de conquistar seus objetivos.

Como é perceptível nas imagens e suas descrições, mesmo sem texto falado o tempo todo para o coletivo, eles participam inteiramente das cenas enquanto interpretam os estudantes da escola. Os personagens que surgem como a mãe, pai e avó de Jéssica, além da professora, cachorra e do zelador da escola também saem desse coletivo. Do lado direito do palco fica um cabideiro com alguns elementos cênicos que representam esses personagens. Os figurinos são mais neutros, entre macacões pretos, vermelhos e azuis escuros e vestidos pretos e os elementos extras são vestidos/colocados pelos personagens quando estes entram em cena e retirados quando saem.

As Jéssica's usam diademas com um ursinho, um bolinho e um cachorrinho, cada, representando os objetos que elas levam para escola. A professora usa um óculos e um canetão para escrever no quadro, o zelador boina e suspensórios, o pai uma gravata, a mãe um avental e a avó um chapéu. São elementos simples e bem representativos desses personagens que eu mais considero personas, já que não construímos personagens com nomes e pesquisas específicas de identidades, mas sim personagens mais amplos e estratégicos que poderiam ser interpretados por quaisquer pessoas do coletivo no sistema coringa mas que por fim firmou em alguns artistas para melhor memorização da ação de cada personagem. Para Manuel de Castro:

(...) É nessa tensão que se dá a personalidade. Esta vem de persona, palavra latina usada no teatro para nomear a máscara que o ator usava no palco quando desempenhava um papel e encarnava determinado personagem. A palavra Persona vem do etrusco *phersu* e este do grego *prosopon*. (...). Nestas tensões temos a importante questão da representação, daí a ligação essencial com persona e personagem. (Castro, n.p.)

Em consonância com a acessibilidade poética, a personagem avó era apoiada por uma artista que interpretava uma cuidadora em cena, o que possibilitou um diálogo criado entre elas que auxiliou a lembrança do texto para a artista que a representava.

Após a cena na cozinha da casa de Jéssica ela segue para o primeiro dia de aula na escola onde a professora dá as boas-vindas a ela e pede que os colegas façam o mesmo, mas os colegas parecem não se interessar pela nova colega de sala e não são muito receptivos com ela.

Quando Jéssica chega na escola representando seu primeiro dia de aula se inicia uma coreografia da música do grupo Palavra Cantada “Criança não trabalha”, onde as caixas são ressignificadas como bolas, telefones, cadernos, *notebooks*, sapatos, bonecas, entre outros objetos escolares e brinquedos, em um processo cênico de “faz de conta”. Esta cena anuncia a escola, a ludicidade das caixas “mágicas” que se transformam de acordo com o espaço e a proposta cênica das relações que tentarão ser construídas neste “cenário”.

Criança não trabalha

Canção de Palavra Cantada · 1998

Lápis, caderno, chiclete, pião

Sol, bicicleta, skate, calção

Esconderijo, avião, correria, tambor

Gritaria, jardim, confusão

Bola, pelúcia, merenda, crayon

Banho de rio, banho de mar, pula-cela, bombom

Tanque de areia, gnomo, sereia

Pirata, baleia, manteiga no pão

Giz, mertiolate, band-aid, sabão

Tênis, cadarço, almofada, colchão

Quebra-cabeça, boneca, peteca

Botão, pega-pega, papel, papelão

Criança não trabalha, criança dá trabalho

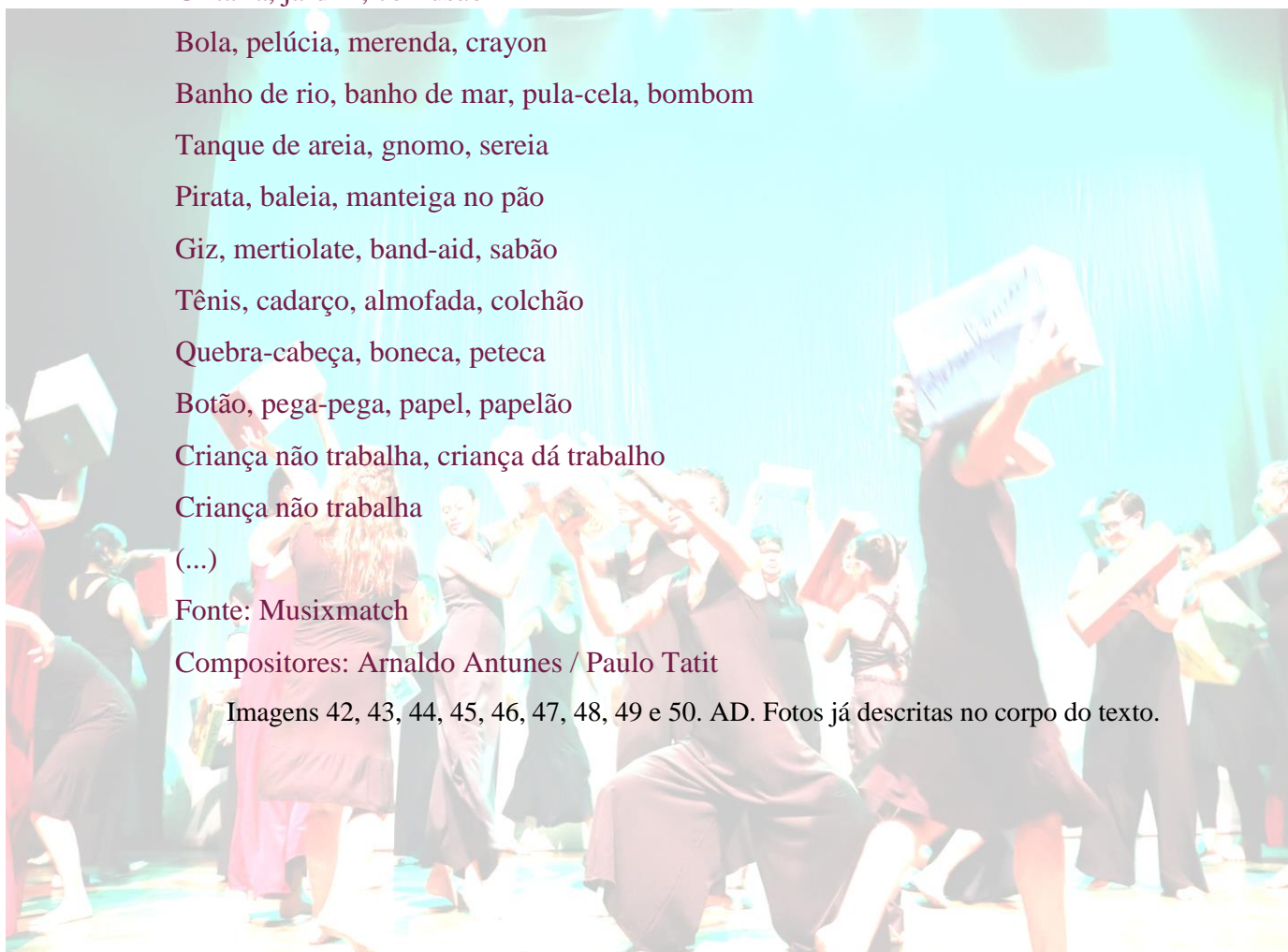
Criança não trabalha

(...)

Fonte: Musixmatch

Compositores: Arnaldo Antunes / Paulo Tatit

Imagens 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49 e 50. AD. Fotos já descritas no corpo do texto.













Fonte: Eros Nedu.

A professora dá sua aula de matemática contrariando as crianças e depois as libera para a alegria do recreio onde elas transformam as caixas em bolas e outros brinquedos, além de pularem uma corda imaginária e brincarem de pique-pega.

Imagens 51, 52, 53, 54 e 55 que demonstram os figurinos dos personagens e algumas cenas descritas acima.







Fonte: Eros Nedu.

Nessa perspectiva de um teatro político que diz “estamos fazendo teatro” e temos algo a dizer, com ludicidade e simbologias, mas não criando ilusões cênicas de “realidades”, mas sim das realidades que queremos construir, seguimos nosso espetáculo, com a segunda

tentativa de Jéssica de conquistar as crianças, dessa vez com comida.

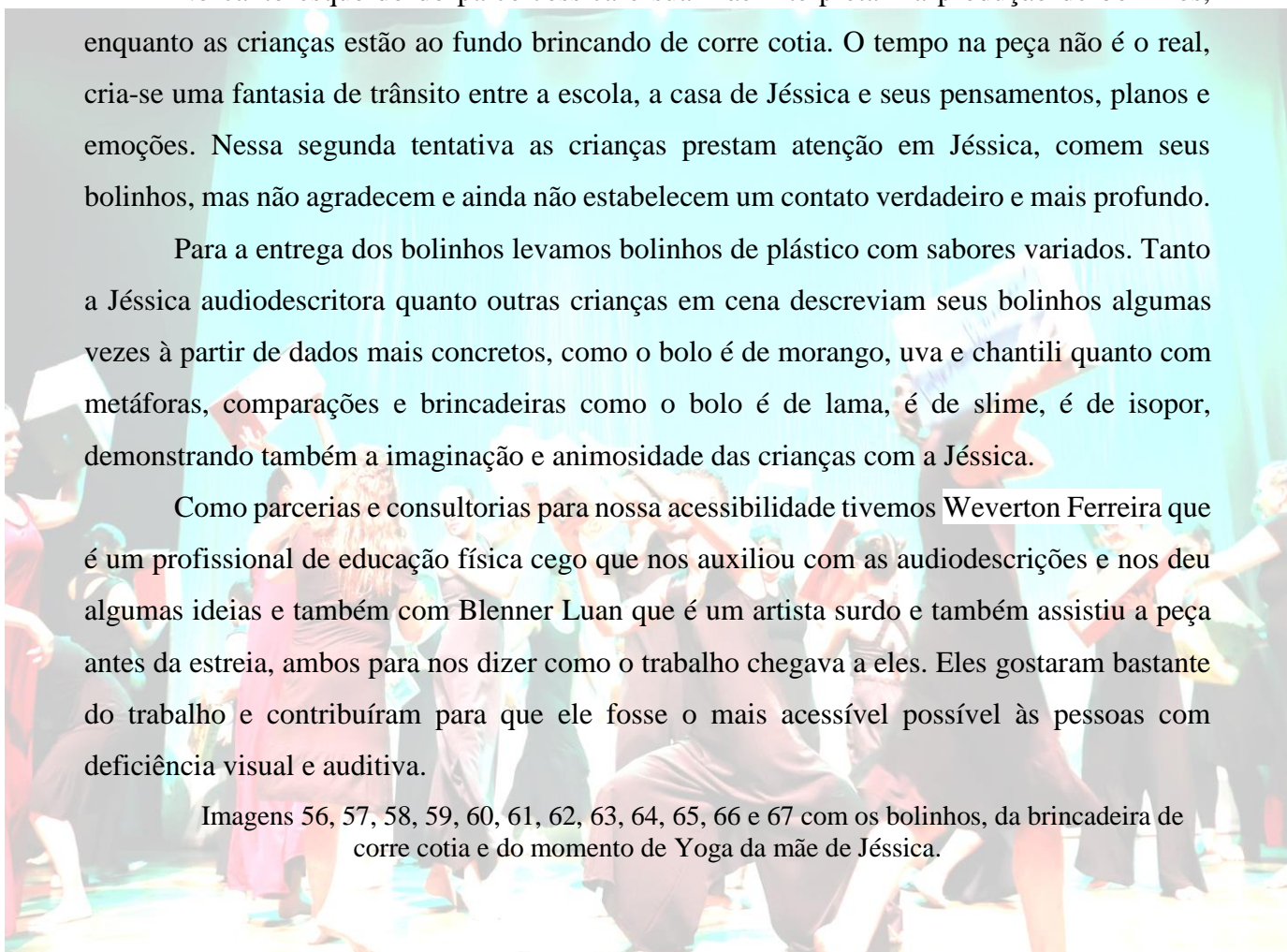
Enquanto a mãe de Jéssica tenta fazer Yoga, se concentrar e meditar, Jéssica vai desabafar para ela que não conseguiu fazer nenhum amigo e se sente só na escola, ao passo que a mãe sugere que ela terá que pensar em outra forma de fazer amigos. Ao fundo, o coletivo de artistas faz posturas de Yoga e terminam em posição de meditação sentados ao chão e de olhos fechados. Jéssica pensa ter uma ideia genial novamente e diz para mãe que deseja levar bolos para todos os amigos da escola.

No canto esquerdo do palco Jéssica e sua mãe interpretam a produção de bolinhos, enquanto as crianças estão ao fundo brincando de corre cotia. O tempo na peça não é o real, cria-se uma fantasia de trânsito entre a escola, a casa de Jéssica e seus pensamentos, planos e emoções. Nessa segunda tentativa as crianças prestam atenção em Jéssica, comem seus bolinhos, mas não agradecem e ainda não estabelecem um contato verdadeiro e mais profundo.

Para a entrega dos bolinhos levamos bolinhos de plástico com sabores variados. Tanto a Jéssica audiodescritora quanto outras crianças em cena descreviam seus bolinhos algumas vezes à partir de dados mais concretos, como o bolo é de morango, uva e chantili quanto com metáforas, comparações e brincadeiras como o bolo é de lama, é de slime, é de isopor, demonstrando também a imaginação e animosidade das crianças com a Jéssica.

Como parcerias e consultorias para nossa acessibilidade tivemos Weverton Ferreira que é um profissional de educação física cego que nos auxiliou com as audiodescrições e nos deu algumas ideias e também com Blenner Luan que é um artista surdo e também assistiu a peça antes da estreia, ambos para nos dizer como o trabalho chegava a eles. Eles gostaram bastante do trabalho e contribuíram para que ele fosse o mais acessível possível às pessoas com deficiência visual e auditiva.

Imagens 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66 e 67 com os bolinhos, da brincadeira de corre cotia e do momento de Yoga da mãe de Jéssica.















Fonte: Eros Nedu.

Após essa cena em que Jéssica sente que os colegas de turma foram ingratos e fechados ao ursinho e aos bolinhos ela ainda persiste em tentar mais alguma ação para conquistar os

amigos. Enquanto sua cachorra, que nomeamos coletivamente de Pipoca, come os restos de bolinhos na caixa ela pensa agora sim ter tido a melhor ideia para conquistar os amigos, levar Pipoca para escola, afinal quase todas as crianças amam os animais e Pipoca é muito dócil.

Em seguida, as Jéssica's levam Pipoca para a escola e todas as crianças de fato ficam encantadas com ela. Porém a alegria dura pouco, já que logo o zelador percebe a movimentação diferente na sala de aula, e leva Pipoca embora, além de dar uma bronca e uma advertência em Jéssica que fica muito triste achando que perdeu assim uma grande chance para fazer amigos novos.

Devido a mais essa decepção a próxima cena é mais introspectiva e Jéssica resolve se consolar com seu pai, sem muitas conversas, apenas olhando a lua e recebendo acolhimento. Nesta as Jéssica's dançam com seus pais a música “Quem sabe isso quer dizer amor” de Milton Nascimento cantada por Maria Gadú. As danças são em duplas, onde um potencializa o outro em uma construção de contato e improvisação, à partir dos jogos teatrais do espelho e da marionete, jogos de conexão e recepção de gestos e movimentos, onde ora Jéssica guia o movimento e ora o seu pai.

Ao fundo o coletivo dança com movimentos nos níveis médio e baixo, movimentando suas caixas e fazendo poses e expressões que representam introspecção, afeto e cuidado. O trabalho de acessibilidade com essa coreografia também foi feito pensando em composições coreográficas com as caixas e também nos jogos teatrais já citados.

Faz-se necessário salientar neste momento que tivemos uma preparadora corporal e professora de dança, estudiosa da Educação-Dança somática, a profa. Dra. Elisa Abrão que colaborou com diversas aulas sobre consciência corporal, presença cênica e o trabalho de investigação de teatralidade-expressão corporal-movimentos-danças com as caixas, trabalhando questões de fluxo, peso, movimentações, intencionalidade e criatividade nos deslocamentos rítmicos e danças com as caixas que foram para a apresentação final.

Elisa também trabalhou com outros elementos cênicos e/ou motivadores além das caixas, como balões, o peso do próprio corpo e práticas de sensibilização, foco e concentração. Para Elisa Abrão em sua tese de doutorado “Tudo começa quando explode: experiências de silêncios do movimento”:

Na especificidade deste estudo, as abordagens somáticas configuram-se como cenário metodológico, que Fernandes (2014) anuncia como um dos paradigmas da tendência de Prática como Pesquisa. Abordagens que reafirmam as percepções corporais, de um corpo vivo que pesquisa e percebe o próprio ato de pesquisar, valorando o perceber pelo corpo, que se amplia em múltiplas camadas e saberes. Dançar permeada pelas abordagens somáticas é se abrir à escuta das vulnerabilidades corporais e com elas

construir poéticas em si; é um transformar da dança em si. Como pontua Sastre, a somática envolve qualidades do dançar, a partir das quais (...) as proposições somáticas se aproximam e se afastam de outras práticas de dança. Sastre está atenta para que a somática não se restrinja à preparação que antecede o dançar; assinala que ela já é em si uma abordagem de dança com especificidades próprias, inclusive na maneira de se estar em cena. Ou seja, a somática é uma maneira de investigar, experienciar, ensinar, performar em dança. Na intenção de apresentar essas especificidades, traz a ideia de treinamento, porém seguida do adjetivo sensível. A palavra treinamento carrega um imaginário de fixações e modelos, bastante frequentes em algumas abordagens de dança. Alargo minha atenção para a não fixação de modelos, mesmo ao adotar o adjetivo sensível, ao mesmo tempo que a utilização do termo treinamento me conduz a uma ideia de permanência nas experiências, com encontros demorados com o saber somático, permitindo seus tempos de acontecimento, com os quais posso alterar concepções de corpo, movimento, improvisação, performance e encontro com o público. (Abrão, 2022, p. 20-21)

Nesse sentido de proposições que foram trabalhadas as danças no espetáculo buscando unir essa linguagem ao teatro, em alguns momentos na perspectiva de um musical onde a música, a dança e o teatro dessem conta de contar a história juntos, se complementando. Junto a Abrão também tivemos as aulas de dança de Rosirene Campêlo que também trabalha com a perspectiva da performance/dança/teatralidade somática, muito baseada em Klauss Vianna e Angel Vianna e também aulas de dança com Marlini Lima que sempre fez a base artística e coreográfica junto ao GDD também investigando possibilidades de criação em dança contemporânea com metodologias pesquisa sobre a estética da deficiência nas artes da cena. Abaixo seguem imagens das aulas e vivências com Elisa e um dos resultados cênicos coreográficos das Jéssica's com seus pais dançando à luz da lua com a música abaixo transcrita.

Quem sabe isso quer dizer amor

Canção de Milton Nascimento · 2002

Cheguei a tempo de te ver acordar

Eu vim correndo à frente do sol

Abri a porta e antes de entrar

Revi a vida inteira

Pensei em tudo que é possível falar

Que sirva apenas para nós dois

Sinais de bem, desejos vitais

Pequenos fragmentos de luz

Falar da cor dos temporais

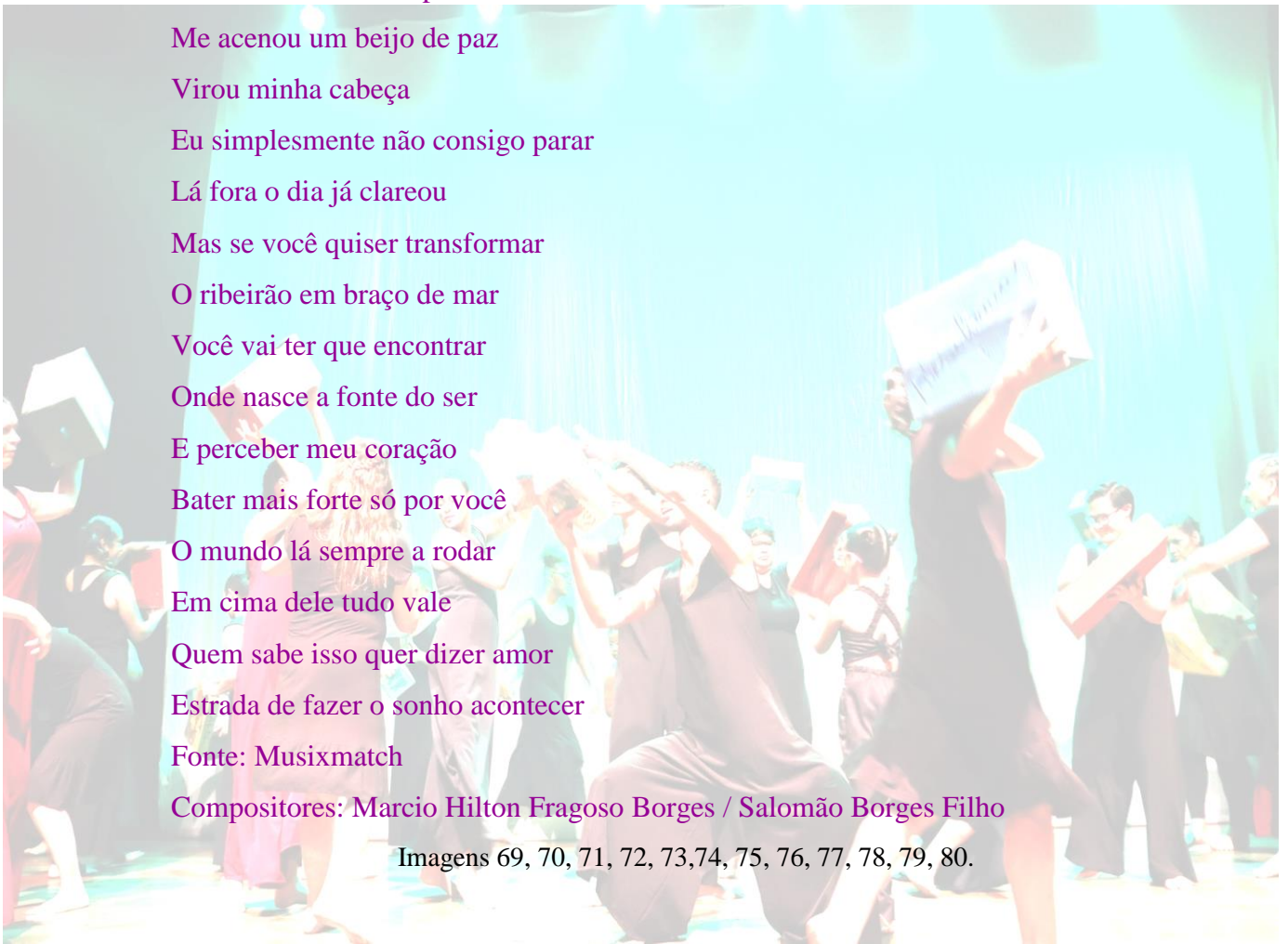
De céu azul, das flores de abril

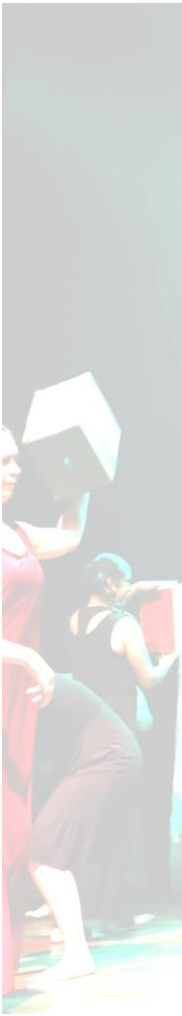
Pensar além do bem e do mal
Lembrar de coisas que ninguém viu
O mundo lá sempre a rodar
Em cima dele tudo vale
Quem sabe isso quer dizer amor
Estrada de fazer o sonho acontecer
Pensei no tempo e era tempo demais
Você olhou sorrindo pra mim

Me acenou um beijo de paz
Virou minha cabeça
Eu simplesmente não consigo parar
Lá fora o dia já clareou
Mas se você quiser transformar
O ribeirão em braço de mar
Você vai ter que encontrar
Onde nasce a fonte do ser
E perceber meu coração
Bater mais forte só por você
O mundo lá sempre a rodar
Em cima dele tudo vale
Quem sabe isso quer dizer amor
Estrada de fazer o sonho acontecer
Fonte: Musixmatch

Compositores: Marcio Hilton Fragoso Borges / Salomão Borges Filho

Imagens 69, 70, 71, 72, 73,74, 75, 76, 77, 78, 79, 80.



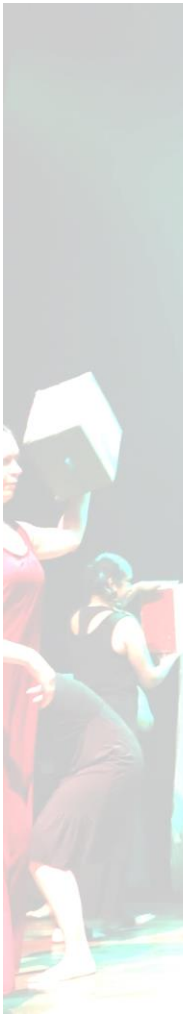




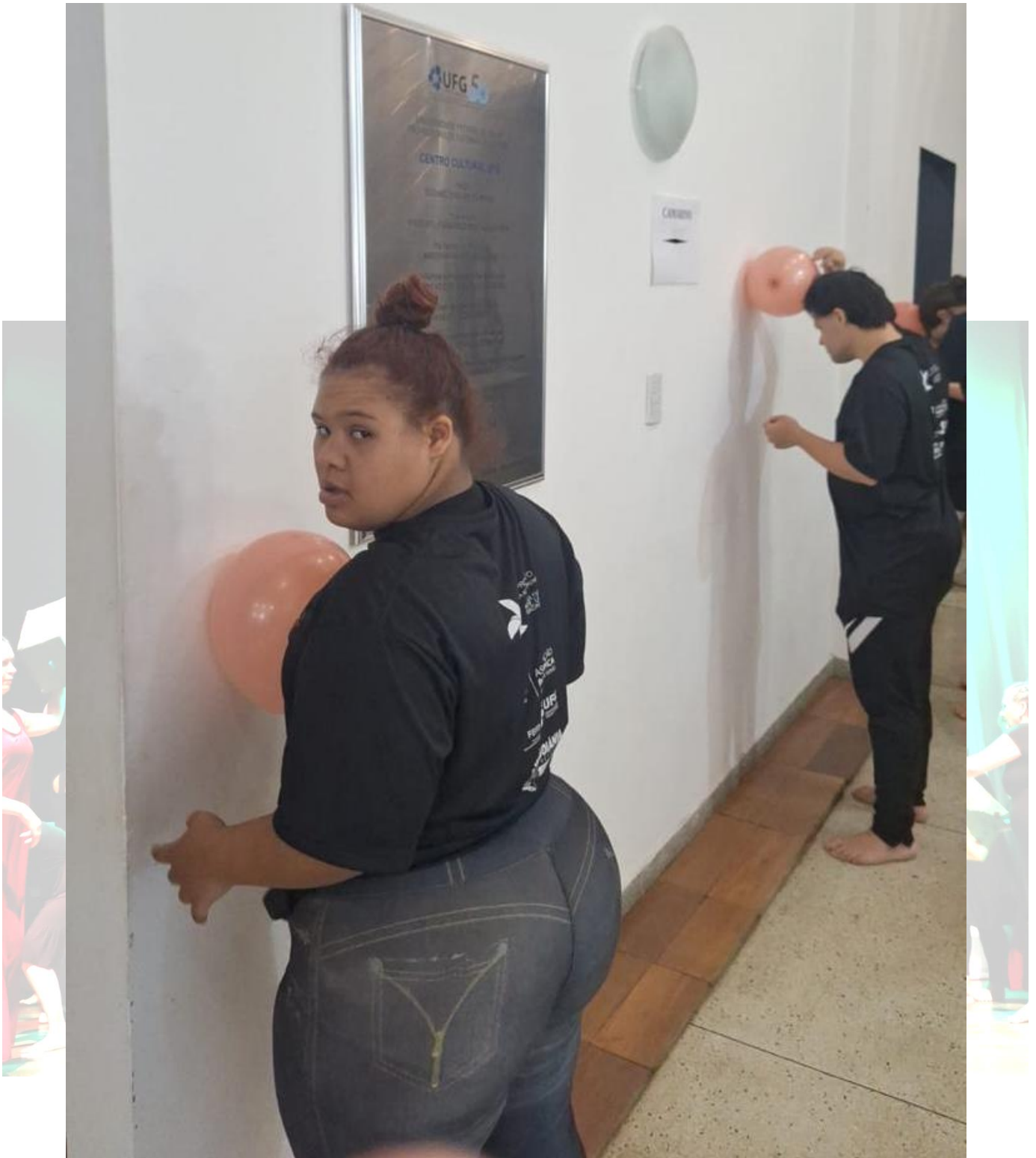


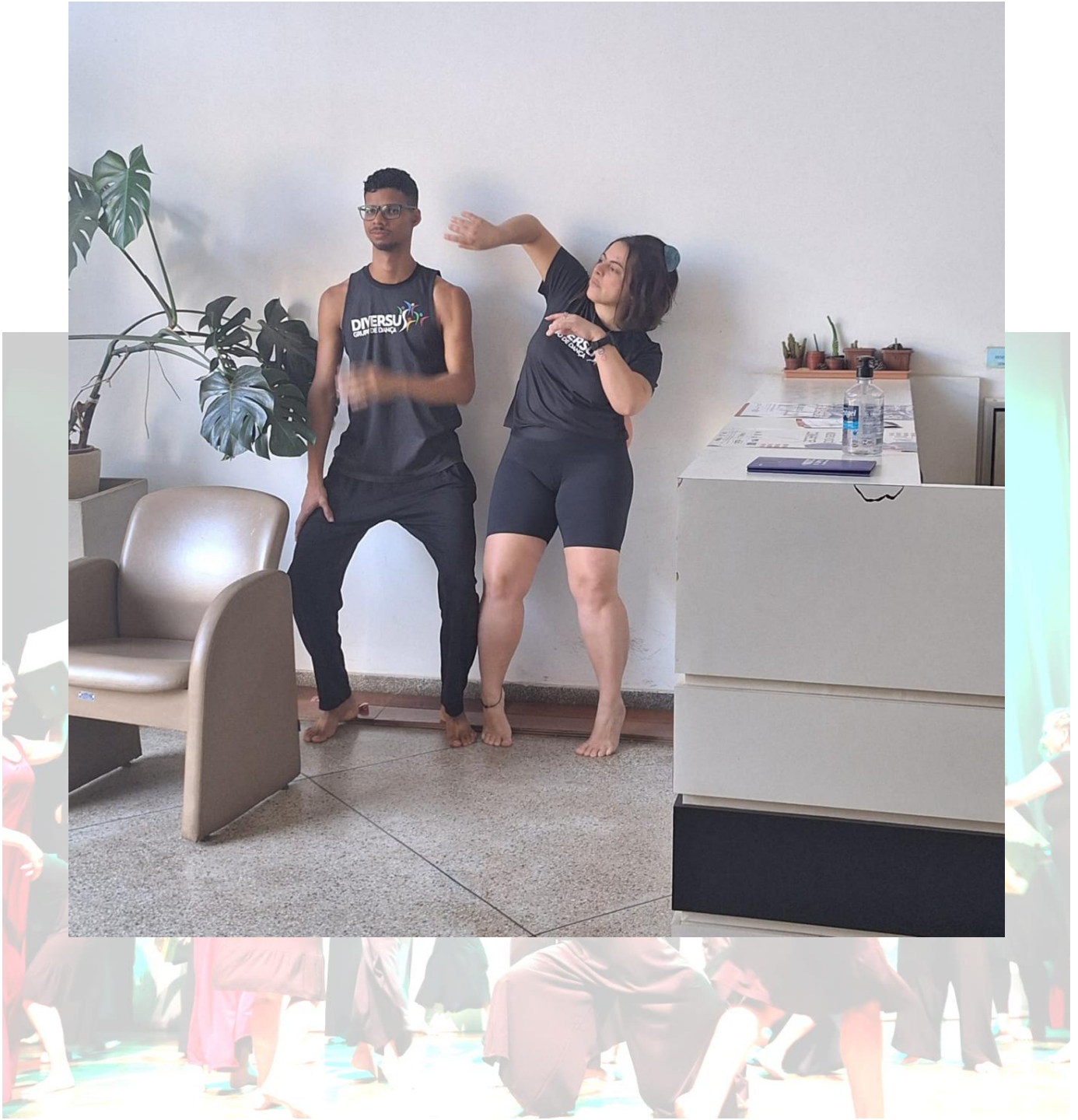


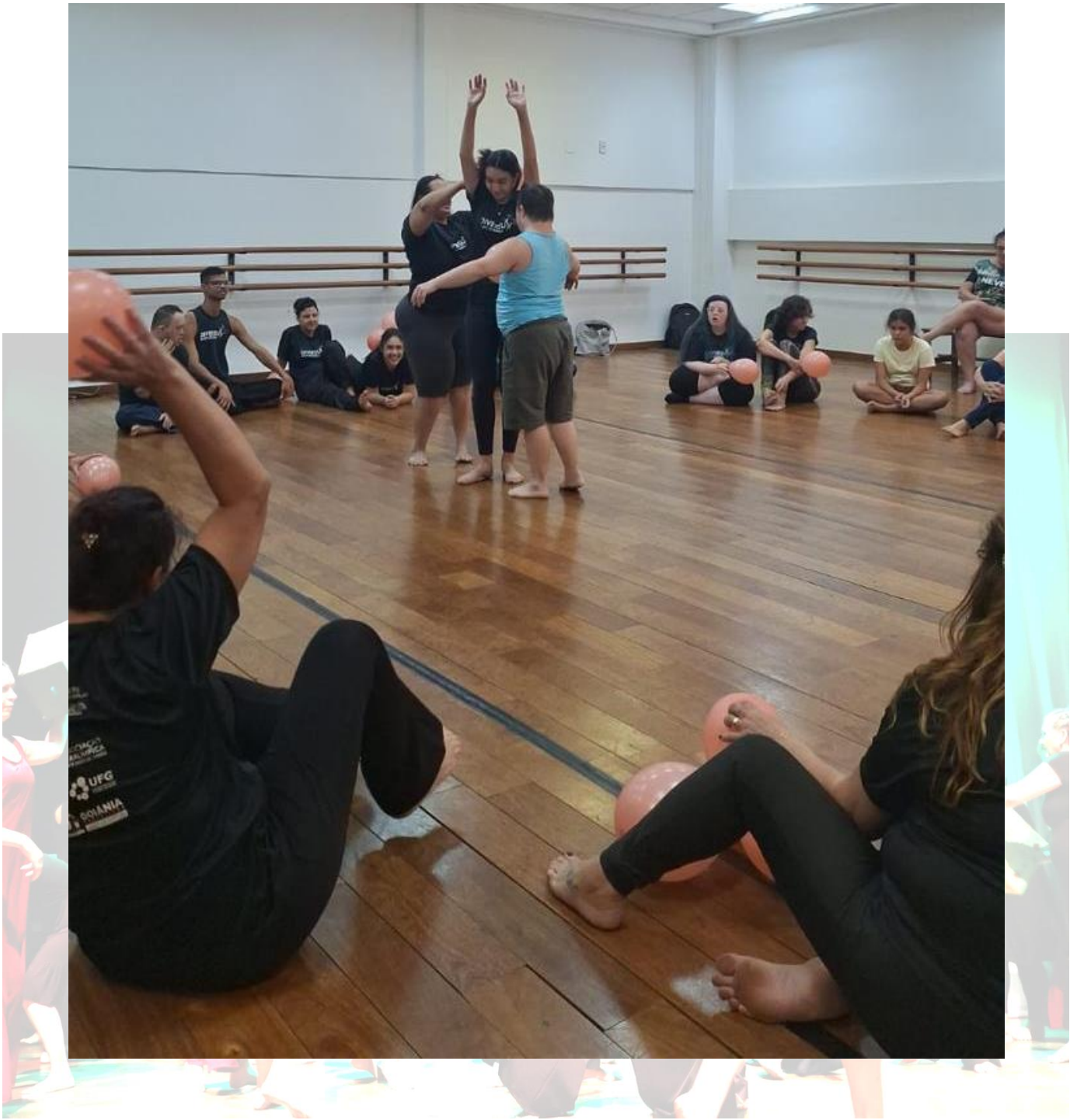






















Fonte: Marlice Tré.

As investigações corpóreo-perfomáticas que nos levam de volta ao espetáculo e nos lembra que assim como na música de Milton Nascimento, Jéssica não deseja parar de sonhar e acreditar em um mundo melhor, e também no seu intento de conseguir se vincular às pessoas.

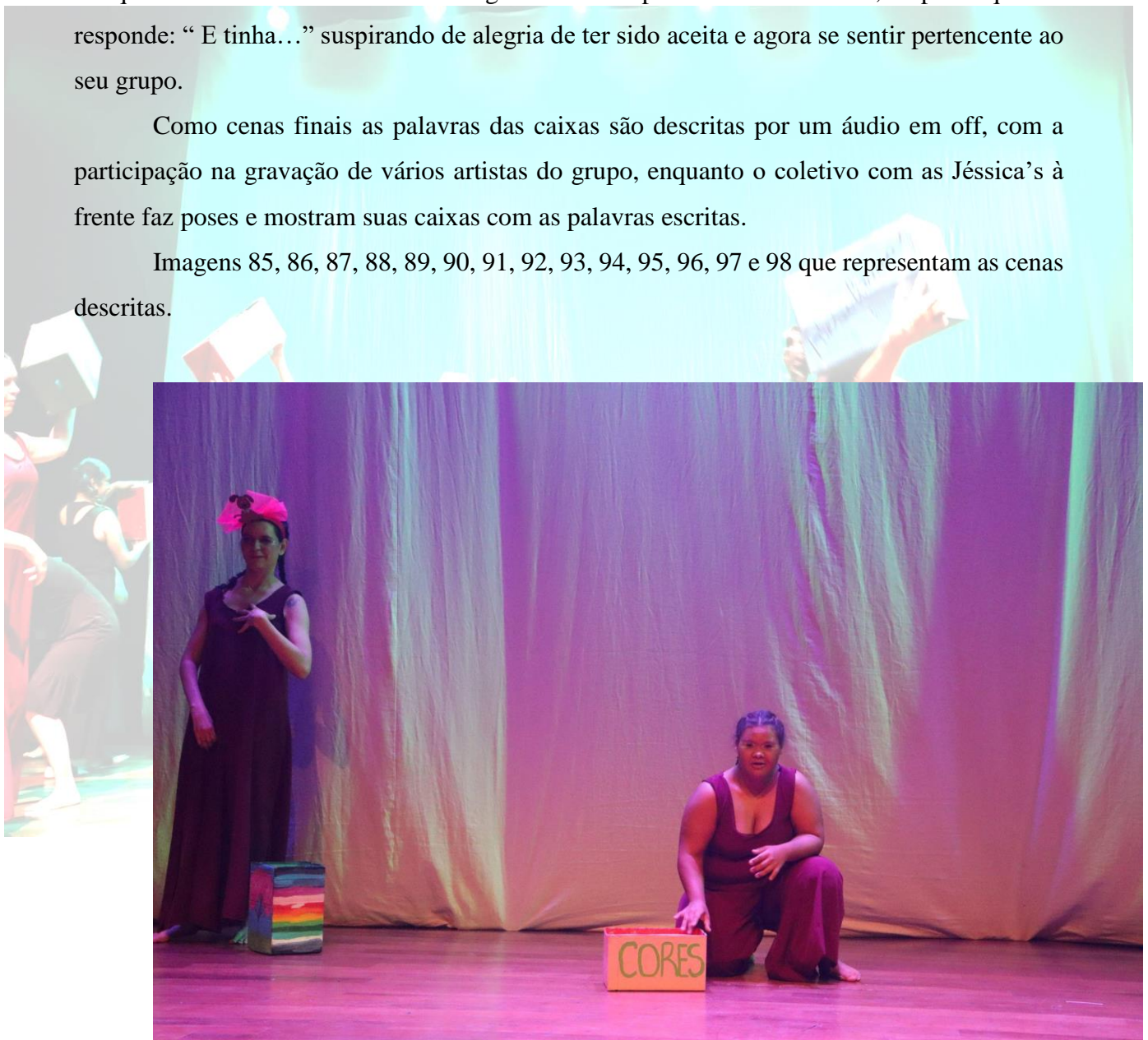
Mas ao mesmo tempo ela desiste de conquistar amigos com subterfúgios, objetos e ações, pois estava cansada de tantas tentativas equivocadas e vai para a escola chateada sem interesse em muitas conversas e interações, e para demonstrar isso leva a caixa vazia mas a coloca em sua cabeça para se esconder de tudo e todos.

Esse ato leva seus colegas a pensarem que ela estava brincando de pique-esconde e começam a brincar com ela, dizem que a acharam e pedem para que ela então os procure. Elas vão procurar os colegas que se escondem dentro, atrás e embaixo de suas caixas. Quando as Jéssica's os encontram elas dizem "Achei você!" em português e Libras. Assim nos encaminhamos para o final da peça, com Jéssica entendendo que para fazer amigos o mais importante era ser ela mesma em sua essência.

Quando Jéssica volta para casa depois de brincar bastante com os novos amigos, a avó diz que com certeza dessa vez havia algo de muito especial dentro da caixa, ao passo que ela responde: "E tinha..." suspirando de alegria de ter sido aceita e agora se sentir pertencente ao seu grupo.

Como cenas finais as palavras das caixas são descritas por um áudio em off, com a participação na gravação de vários artistas do grupo, enquanto o coletivo com as Jéssica's à frente faz poses e mostram suas caixas com as palavras escritas.

Imagens 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97 e 98 que representam as cenas descritas.

















Fonte: Eros Nedu.

Para fechar a peça quem tem em torno de uma hora de duração, para um pouco mais, todos os e as artistas dançam com suas caixas as mostrando ao público em uma metáfora de entregar as palavras escritas e ditas que estão nas caixas. O coletivo se divide em três fileiras e em trios se deslocam do fundo para a frente do palco dançando com as caixas em movimentos de giros, balanços, mostrar, afundar e levantar a caixa e a depositam na frente do palco quando finalizam o trajeto. Os trios se deslocam um por vez até que no último trio eu entro junto a outras pessoas do grupo e pessoas externas que produziram, deram aulas e/ou nos auxiliaram de alguma forma para o espetáculo acontecer.

Essa coreografia teatral é feita ao som da música “Gente certa gente aberta” também produzida durante a ditadura militar em analogia a esse estado repressivo da situação sócio-política do Brasil ao estado capacitista//capitalista que vivemos que exclui os corpos não normativos. As escolhas da trilha sonora se deram nesse lugar de pensar músicas de protesto que materializam em suas letras a luta política, existencial e afetiva a construção de um mundo mais justo, democrático e sensível.

Mundo esse anticolonial, antifascista, anticapacitista, anticlassicista, antirracista, antilgbtfofia, antimachista, que acolhe, inclui e acessibiliza as diferenças no bojo mesmo de sua estrutura social. Terminamos assim o espetáculo com esperança, com força, resistência, e processos artísticos que buscam princípios filosófico dos conceitos de decolonialidade,

celebrando uma estética outra nas artes da cena, uma estética que comemora, amplia, dialoga e produz com as diversidades corporais e fazemos coro às ideias da música dizendo em português e Libras **“Gente certa é gente aberta se o amor chamar eu vou”**:

Gente Aberta

Canção de Erasmo Carlos · 1971

Eu não quero mais conversa

Com quem não tem amor

Gente certa é gente aberta

Se o amor me chamar

Eu vou

Pode ser muito bonito

O mar, o sol e a flor

Mas se não abrir comigo

Não vou, não vou

As pessoas que caminham

Seja lá para onde for

É uma gente que é tão minha

Que eu vou, que eu vou

Quem não tem nada com isso

Veio a vida e não amou

Gente certa é gente aberta

Se o amor me chamar

Eu vou, eu vou, eu vou

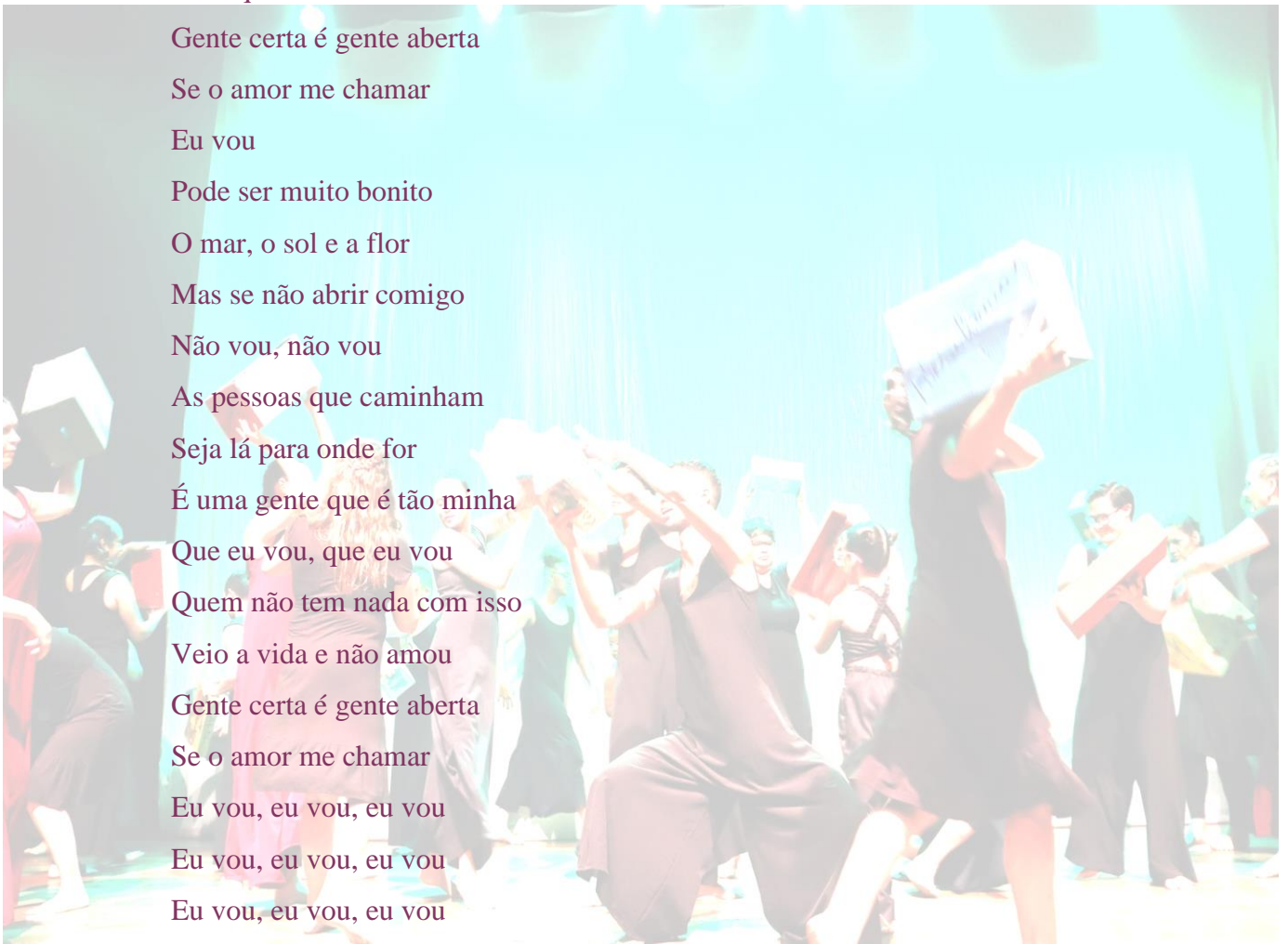
Eu vou, eu vou, eu vou

Eu vou, eu vou, eu vou

Eu vou

Fonte: Musixmatch

Compositores: Erasmo Esteves / Roberto Carlos Braga











Fonte: Eros Nedu.

★ Apresentações e versões do espetáculo “As Caixas de Jéssica”

O espetáculo As caixas de Jéssica com direção geral minha a partir da metodologia da Prática como Pesquisa dentro dessa pesquisa de doutoramento acabou ganhando uma proporção muito grande, que nem em meus maiores sonhos eu havia imaginado.

Desde a nossa primeira estreia em junho de 2024 no Teatro-laboratório La Cena, com reestreaia em outubro-novembro de 2024 (foram duas apresentações) no Centro Cultural da UFG, depois com mais três apresentações em 2025, tivemos “casas” lotadas.

As três primeiras apresentações no ano de 2024 foram articulações minhas junto à colegas da área (La Cena) e aprovação em primeiro lugar para pauta no teatro (Centro Cultural da UFG). As três últimas apresentações no ano de 2025 foram feitas a partir de convites externos, o que muito me alegrou e orgulhou e foram reverberações dessas três apresentações primeiras organizadas por mim.

O que comprova o sucesso da peça e como ela sensibiliza, mobiliza e motiva o

público. Também por conter acessibilidade em seu cerne instiga pesquisadores e público em geral para assistir ao espetáculo e garantir que pessoas com deficiência também possam assisti-lo no lugar de público.

No La Cena tivemos duas apresentações: a estreia em junho de 2024 ainda sem figurinos e maquiagem específica, mas já anunciando nosso espetáculo após um ano de ensaios e aulas de teatro; e uma apresentação no Congresso de Performances Culturais a convite da organização do evento, em abril de 2025. Essas apresentações aconteceram de forma voluntária e como culminâncias da pesquisa.

Já as duas apresentações no Centro Cultural-CC da UFG tiveram um subsídio financeiro, um prêmio que o GDD recebeu, o Prêmio Sérgio Mamberti, através do edital de seleção pública do Ministério da Cultura-MINC Nº 8- EDITAL DE PREMIAÇÃO CULTURA VIVA - A POLÍTICA DE BASE COMUNITÁRIA RECONSTRUINDO O BRASIL, em 2023, com um valor que nos permitiu fazer a aquisição de figurinos, maquiagens, pagar cachês, ter um iluminador, produção e afins e assim as apresentações no CC foram com uma estrutura mais aprimorada.

As outras duas apresentações foram no Tribunal de Justiça de Goiás e na Companhia de Dança Anhuma Tribal, ambas com pagamentos para o trabalho. Ainda houve inúmeros outros convites que não conseguimos atender, por questões de datas que não eram possíveis e pela nossa logística de ser um grupo muito grande e diverso.

A primeira versão que fizemos foi a peça com teatro e dança, tendo as coreografias e cenas faladas e que durava cerca de uma hora com todos os componentes do grupo, em torno de 40 pessoas. Após um primeiro ano com essa configuração do grupo completo para deslocamentos, pagamentos e horários de ensaios que contemplavam a todos eu propus uma versão menor da peça, com 20 pessoas e em que a história seria contada e dançada, retirando algumas cenas mais teatrais com falas.

Mesmo nessa versão a peça continuou com muitas pessoas e com um alto tempo de apresentação, girando em torno de 50 minutos. Nosso tempo se apresenta assim flexível porque várias cenas são roteirizadas e ensaiadas, mas mesmo assim abrem espaço para improvisação pensando na Dramaturgia Acessível de permitir que a cada apresentação quem se sentir mais à vontade participe mais e também deixando aberta a interação entre os artistas.

Outro ponto que eu sempre destacava era que algumas pessoas que podiam estar protagonizando determinada cena potencializassem as pessoas que tivessem mais dificuldades de memorização e jogo cênico. Iniciando diálogos, indo ficar do lado,

interagindo, mediando e brincando, para que assim todos pudessem ter momentos de destaque.

Isso se concretizou muito entre as Jéssica's, onde uma potencializava a outra. O que me vem rápido à cabeça eram as pessoas artistas sem deficiência intelectual potencializando e incentivando as pessoas artistas com deficiência intelectual, e isso ocorria a maior parte das vezes, mas também acontece do artista def potencializar o artista não def. E aí reside um aprendizado muito precioso dessas experiências. Não subestimar ninguém e sim acreditar e formar oportunidades para que todos possam atuar/dançar e se apoiando e se potencializando mutuamente nesses processos.

Seguem alguns registros das apresentações, ensaios e de alguns folders de divulgação e ensaios:

congresso_performances_cult and 3 others ...

DIVERSUS
GRUPO DE DANÇA
APRESENTA:

AS CAIXAS DE Jéssica

DIA: 04/04
HORÁRIO: 17:10
Local: Chácaras California, Goiânia - GO, 74045-155
LaCena

REALIZAÇÃO: UFG
APOIO: UFG, EMAC, UFG

@DIVERSUS.GRUPODEDANCA

As caixas de Jéssica
Diversus Grupo de Dança

Apresentação cultural do
dia 4 de abril

1/10

APRESENTAÇÃO

AS CAIXAS DE JÉSSICA



28 DE JUNHO DE 2024
DIREÇÃO: RENATA CURADO

APRESENTAÇÃO AS 19:00H
LOCAL: LA CENA (EMAC - UFG)

ESPERAMOS TODOS VOCÊS!
@DIVERSUS.GRUPODEDANÇA

DIVERSUS
GRUPO DE DANÇA

LA CENA
Laboratório de Teatro do Estado de Goiás - UFG



AS CAIXAS DE JÉSSICA

Ficha Técnica:

Elenco:

Álvaro José Dourado
Ana Beatriz Dalla Déa
Ana Carolina
Ana Clara Amui
André Anjos
Cecilia Calaça
Edvaldo Borges
Gabriela Mercedes
Gustavo Caixeta
Igor Gabriel
João Victor Frazão
Josiane Joy
Iara Gonzales
Leticia Moraes
Líria Anjos
Manuela Calaça
Marcos Filho
Maria Patrícia
Mariana Pinheiro
Mônica Pinheiro

Nilva Pinheiro
Patrick Luydy
Pedro Rattes
Hemanoela Santos
Ladeane dourado
Lucas Pereira
Luciana Potiguara
Luís Enrique Perez
Rosirene Campêlo
Simone Martins
Sophia Perez
Taynara Tré
Vanessa Dalla Déa
Verônica soares
Vinicius de Lima Vanin
Vitória Maria
Wanderson Bispo

Diretora:

RENATA CURADO

Co-diretoras:

ROSIRENE CAMPÊLO
VANESSA DALLA DÉA

Coordenadora de Acessibilidade:

VANESSA DALLA DÉA

Iluminação:

MARCOS PANTALEÃO

Mídias Sociais, conteúdo digital e Comunicação:

DLÂNIA DOURADO

Equipe de Produção:

JOY SANTOS
JOÃO VICTOR FRAZÃO
IARA GONZALES
IGOR GABRIEL

Produção Geral:

RENATA CURADO E
ROSIRENE CAMPÊLO

Preparação Corporal:

ELISA ABRÃO

Fotografia:

EROS NEDU

Intérprete de libras:

VERÔNICA SOARES
JOÃO PEDRO CAMPOS

Consultora artística em audiodescrição:

GRACILDA NOGUEIRA

COORDENAÇÃO ARTÍSTICA: MARLINI LIMA
COORDENAÇÃO DE ACESSIBILIDADE: VANESSA DALLA DÉA
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: RENATA CURADO E
ROSIRENE CAMPÊLO

AÇÃO PREMIADA PELO EDITAL DE SELEÇÃO PÚBLICA MINC - Nº 8, DE 31 DE AGOSTO DE 2023,
EDITAL DE PREMIAÇÃO CULTURA VIVA - SÉRGIO MAMBERTI





AS CAIXAS DE JÉSSICA

ENSAIO

25.10 14:00 - 17:00 ENSAIO EXTRA

LOCAL: FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA
FEFD UFG - CAMPUS SAMAMBAIA
SETOR ITATIAIA

DIVERSU
GRUPO DE DANÇA

AS CAIXAS DE JÉSSICA

Ficha Técnica:

Elenco:

Álvaro José Dourado
Ana Beatriz Dalla Déa
Ana Carolina
Ana Clara Amui
André Anjos
Cecília Calaça
Edvaldo Borges
Gabriela Mercedes
Gustavo Caixeta
Igor Gabriel
João Victor Frazão
Josiane Joy
Iara Gonzales
Leticia Moraes
Líria Anjos
Manuela Calaça
Marcos Filho
Maria Patricia
Mariana Pinheiro
Mônica Pinheiro

Nilva Pinheiro
Patrick Luydy
Pedro Rattes
Hemanoela Santos
Ladeane dourado
Lucas Pereira
Luciana Potiguara
Luis Enrique Perez
Rosirene Campêlo
Simone Martins
Sophia Perez
Taynara Tré
Vanessa Dalla Déa
Verônica soares
Vinicius de Lima Vanin
Vitória Maria
Wanderson Bispo

Diretora:

RENATA CURADO

Coordenadora de Acessibilidade:

VANESSA DALLA DÉA

Mídias Sociais, conteúdo digital e Comunicação:

DLÂNIA DOURADO

Equipe de Produção:

JOY SANTOS
JOÃO VICTOR FRAZÃO
IARA GONZALES
IGOR GABRIEL

Co-diretoras:

ROSIRENE CAMPÊLO
VANESSA DALLA DÉA

Iluminação:

MARCOS PANTALEÃO

Intérprete de libras:

VERÔNICA SOARES
JOÃO PEDRO CAMPOS

Consultora artística em audiodescrição:

GRACILDA NOGUEIRA

COORDENAÇÃO ARTÍSTICA: MARLINI LIMA
COORDENAÇÃO DE ACESSIBILIDADE: VANESSA DALLA DÉA
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: RENATA CURADO E
ROSIRENE CAMPÊLO

Produção Geral:

RENATA CURADO E
ROSIRENE CAMPÊLO

Preparação Corporal:

ELISA ABRÃO

Fotografia:

EROS NEDU

AÇÃO PREMIADA PELO EDITAL DE SELEÇÃO PÚBLICA MINC - Nº 8, DE 31 DE AGOSTO DE 2023,
EDITAL DE PREMIAÇÃO CULTURA VIVA - SÉRGIO MAMBERTI



AD



MAURO
RUBEM & Associados
Corregedor de Estudos Jurídicos

BRASIL
Ministério da Cultura

GOV
GO
O GOVERNO FEDERAL

UEG



DIVERSU
GRUPO DE DANÇA

CCUFG

PROEC

UF
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

DIREÇÃO: RENATA CURADO

AS CAIXAS DE JÉSSICA

PEÇA DE TEATRO-DANÇA

Centro Cultural da UFG – as 20h
31/10 e 01/11 de 2024

@diversus.grupodanaca

AÇÃO PREMIADA PELO EDITAL DE SELEÇÃO PÚBLICA MINC - Nº 8, DE 31 DE AGOSTO DE 2023,
EDITAL DE PREMIAÇÃO CULTURA VIVA - SÉRGIO MAMBERTI

AS CAIXAS DE JÉSSICA

Ficha Técnica:

Elenco:

Álvaro José Dourado
Ana Beatriz Dalla Déa
Ana Carolina
Ana Clara Amui
André Anjos
Cecilia Calaça
Edvaldo Borges
Gabriela Mercedes
Gustavo Caixeta
Igor Gabriel
João Victor Frazão
Josiane Joy
Iara Gonzales
Leticia Moraes
Líria Anjos
Manuela Calaça
Marcos Filho
Maria Patrícia
Mariana Pinheiro
Mônica Pinheiro

Nilva Pinheiro
Patrick Luydy
Pedro Rattes
Hemanoela Santos
Ladeane dourado
Lucas Pereira
Luciana Potiguara
Luis Enrique Perez
Rosirene Campêlo
Simone Martins
Sophia Perez
Taynara Tré
Vanessa Dalla Déa
Verônica soares
Vinicius de Lima Vanin
Vitória Maria
Wanderson Bispo

Intérprete de libras:

VERÔNICA SOARES
JOÃO PEDRO CAMPOS

Consultora artística em audiodescrição:

GRACILDA NOGUEIRA

Diretora:

RENATA CURADO

Co-diretoras:

ROSIRENE CAMPÊLO
VANESSA DALLA DÉA

Coordenadora de Acessibilidade:

VANESSA DALLA DÉA

Iluminação:

MARCOS PANTALEÃO

Mídias Sociais, conteúdo digital e Comunicação:

DLÂNIA DOURADO

Equipe de Produção:

JOY SANTOS
JOÃO VICTOR FRAZÃO
IARA GONZALES
IGOR GABRIEL

Produção Geral:

RENATA CURADO E
ROSIRENE CAMPÊLO

Preparação Corporal:

ELISA ABRÃO

Fotografia:

EROS NEDU

COORDENAÇÃO ARTÍSTICA: MARLINI LIMA
COORDENAÇÃO DE ACESSIBILIDADE: VANESSA DALLA DÉA
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: RENATA CURADO E
ROSIRENE CAMPÊLO

AÇÃO PREMIADA PELO EDITAL DE SELEÇÃO PÚBLICA MINC - Nº 8, DE 31 DE AGOSTO DE 2023,
EDITAL DE PREMIAÇÃO CULTURA VIVA - SÉRGIO MAMBERTI



AS CAIXAS DE JÉSSICA

Ficha Técnica:

Elenco:

Álvaro José Dourado
Ana Beatriz Dalla Déa
Ana Carolina
Ana Clara Amui
André Anjos
Cecilia Calaça
Edvaldo Borges
Gabriela Mercedes
Gustavo Caixeta
Igor Gabriel
João Victor Frazão
Josiane Joy
Iara Gonzales
Leticia Moraes
Líria Anjos
Manuela Calaça
Marcos Filho
Maria Patricia
Mariana Pinheiro
Mônica Pinheiro

Nilva Pinheiro
Patrick Luydy
Pedro Rattes
Hemanoela Santos
Ladeane Dourado
Lucas Pereira
Luciana Potiguara
Luis Enrique Perez
Rosirene Campêlo
Simone Martins
Sophia Perez
Taynara Tré
Vanessa Dalla Déa
Verônica Soares
Vinicius de Lima Vanin
Vitória Maria
Wanderson Bispo

Diretora:

RENATA CURADO

Coordenadora de Acessibilidade:

VANESSA DALLA DÉA

Mídias Sociais, conteúdo digital e Comunicação:

DLÂNIA DOURADO

Equipe de Produção:

JOY SANTOS
JOÃO VICTOR FRAZÃO
IARA GONZALES
IGOR GABRIEL

Co-diretoras:

ROSIRENE CAMPÊLO
VANESSA DALLA DÉA

Iluminação:

MARCOS PANTALEÃO

Intérprete de libras:

VERÔNICA SOARES
JOÃO PEDRO CAMPOS

Consultora artística em audiodescrição:

GRACILDA NOGUEIRA

COORDENAÇÃO ARTÍSTICA: MARLINI LIMA
COORDENAÇÃO DE ACESSIBILIDADE: VANESSA DALLA DÉA
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: RENATA CURADO E
ROSIRENE CAMPÊLO

Produção Geral:

RENATA CURADO E
ROSIRENE CAMPÊLO

Preparação Corporal:

ELISA ABRÃO

Fotografia:

EROS NEDU

AÇÃO PREMIADA PELO EDITAL DE SELEÇÃO PÚBLICA MINC - Nº 8, DE 31 DE AGOSTO DE 2023,
EDITAL DE PREMIAÇÃO CULTURA VIVA - SÉRGIO MAMBERTI



ENSAIO ABERTO AS CAIXAS DE JÉSSICA

Data: 28 de junho de 2025

Horário: As 19h

Ministrante: Grupo de Dança Diversus

Local: Centro de Artes World Group
(Google Maps / Waze / Uber)



Realização



Este projeto foi contemplado pelo FOMENTO À MANUTENÇÃO CONTINUADA DE ESPAÇOS CULTURAIS Nº 15/2024



Data: 28 de junho de 2025

Horário: Das 19h

Local: Centro de Artes World Group

ENSAIO ABERTO

AS CAIXAS DE JÉSSICA



GRUPO DE DANÇA DIVERSUS

📍 Alameda Pampulha 1773 - Quadra 57
Lote 11, Setor Jaó (Goiânia-Go)

Realização



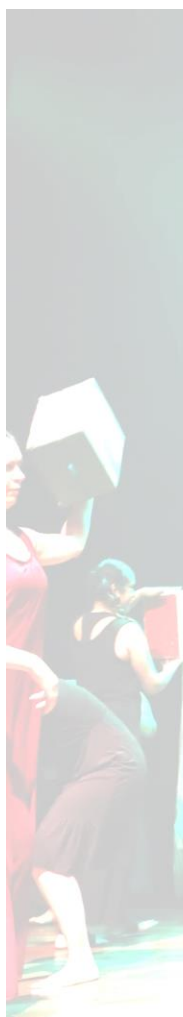
SECULT
Secretaria de Estado
de Cultura

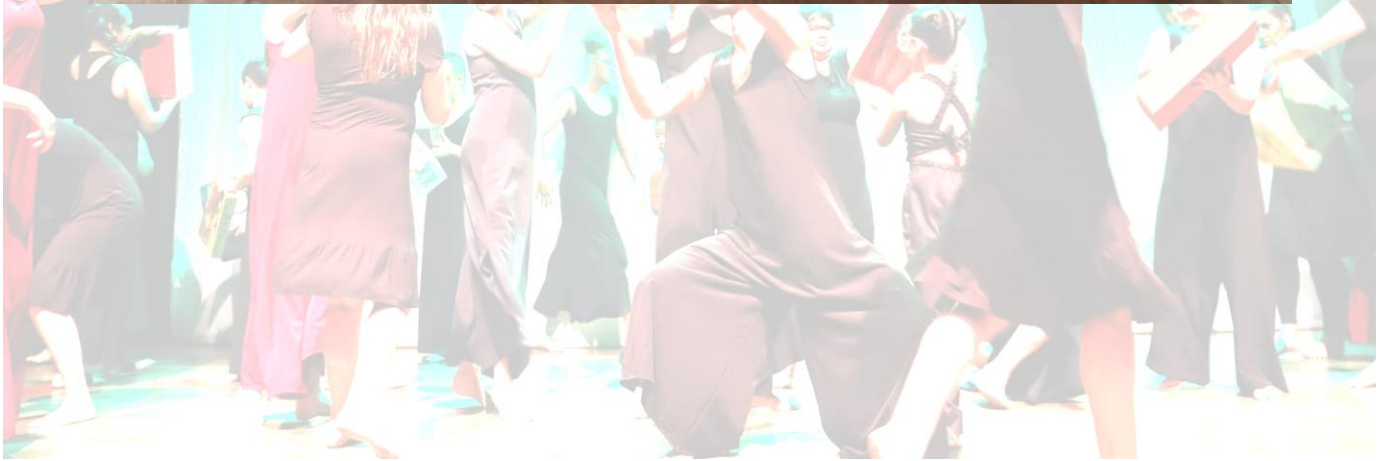


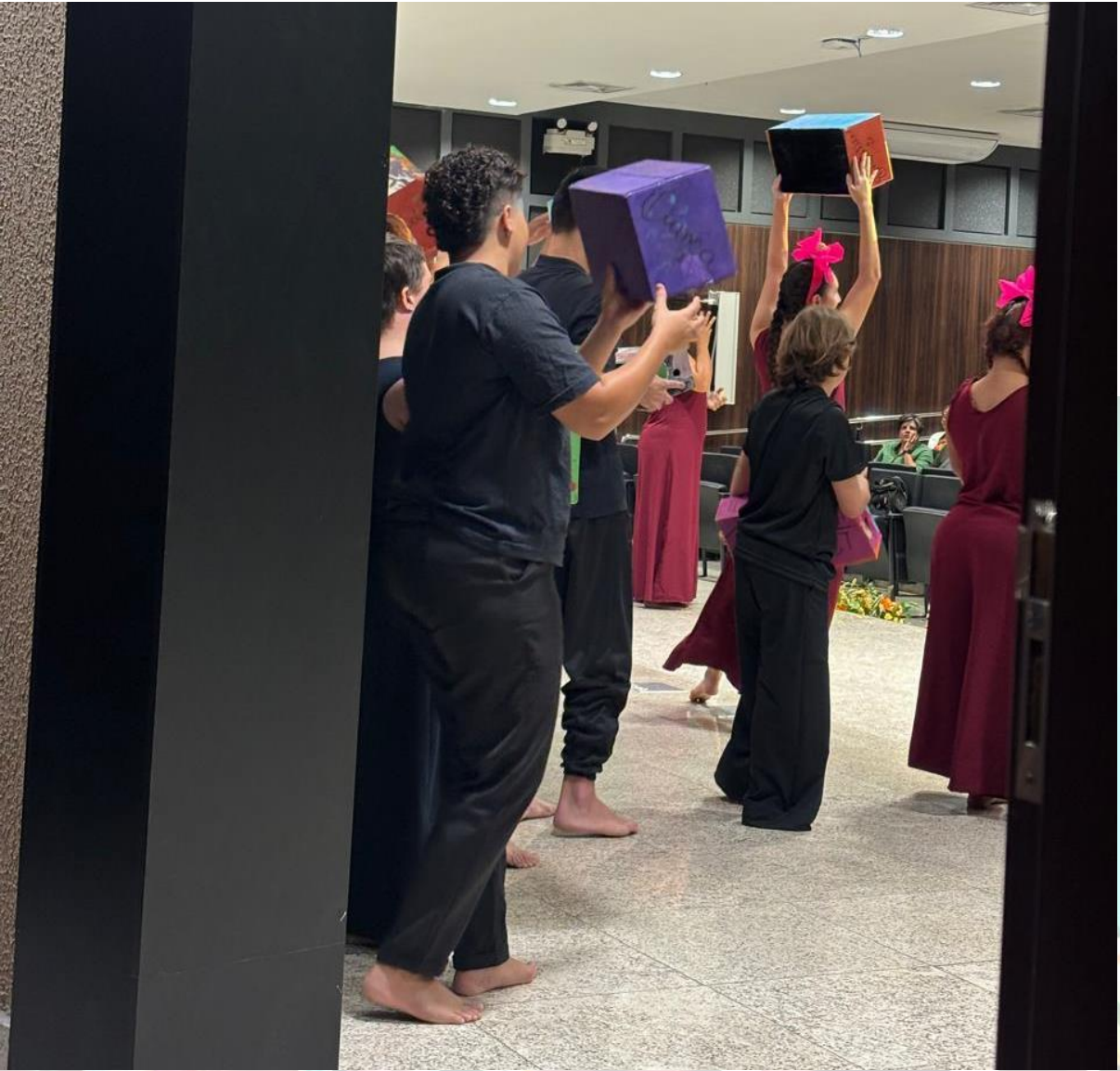
MINISTÉRIO DA
CULTURA



Este projeto foi contemplado pelo FOMENTO À MANUTENÇÃO CONTINUADA DE ESPAÇOS CULTURAIS N.º 15/2024"





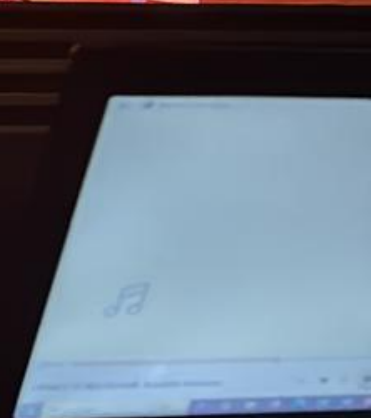
















Considerações Finais

Este trabalho reflete sobre algumas proposições de inclusão e acessibilidade nas Artes da Cena. Na percepção da pouca quantidade e até mesmo, em alguns casos, da ausência de artistas com deficiência nas áreas de Teatro e Dança em Goiânia-Go debate-se e problematiza-se o porquê desses fatos ao mesmo tempo que se propõe outras formas de trabalhar e criar com artistas com e sem deficiência concomitantemente. Objetiva-se compreender o porquê desses tipos de exclusão, já que a ideia de inclusão só existe porque persiste seu oposto, para intencionar e tensionar outras formas de se fazer teatro e dança com artistas com deficiência em busca de uma arte não-hegemônica e tão potente e criativa como qualquer outra.

Respondo a essa questão trazida no resumo logo no início da tese, com o trabalho aqui descrito e explicado de ensino de teatro, através dos jogos teatrais, exercícios de presença cênica e brincadeiras tradicionais, onde foi possível perceber os desenvolvimentos de muitos elementos da linguagem teatral, tais como presença cênica, aptidão para improvisação de cenas, interpretação teatral, expressividade vocal e corporal, habilidade para criar cenas e performances teatrais criativas e inovadoras nos e nas participantes da pesquisa e projeto de ensino.

Como consequência e objetivo de ensino de teatro no Grupo de Dança Diversus produzi, criei e dirigi a peça de Teatro-Dança “As Caixas de Jéssica” como processo criativo, percurso, produto artístico e culminância desta pesquisa no GDD.

Trazendo mais luz ao tema da Arte, Acessibilidade e Inclusão com o ensino de teatro e a montagem do espetáculo “As caixas de Jéssica”, essa pesquisa aprofundada com os artistas com e sem deficiência participantes do projeto de pesquisa/extensão Grupo de Dança Diversus ilumina meus caminhos pessoais e profissionais e espero que possa fazer o mesmo pelos possíveis leitores e leitoras da tese.

Trazer luz digo com o significado de ampliar as possibilidades de mais debates, mais reflexões, mais estudos, mais peças de teatro, mais espetáculos de dança, mais mesas de conversa sobre o tema da Arte, Acessibilidade e Inclusão para, com e de pessoas com deficiência, que possam reverberar e contribuir no debate coletivo e na criação de políticas públicas, espetáculos mais acessíveis, mudanças nos currículos das escolas, universidades e outros espaços de ensino, pesquisa e extensão, para promover intercâmbios nas formações dos estudantes do ensino básico e da graduação, para que o caminho do fim do capacitismo

atue mesmo na base formativa e acadêmica das pessoas, através de novas epistemologias que constroem uma sociedade mais humanizada em nossos territórios ainda muitas vezes retrógrados e excludentes, de maneira geral, quanto às essas questões.

No processo de escrita desta tese e na direção e criação do espetáculo teatral supracitado, onde contei com a colaboração efetiva dos e das artistas sem e com deficiência que participam deste projeto, encontrei resultados que são avaliados de forma principalmente qualitativa, onde analiso também como um trabalho como este pode impactar socialmente nossa comunidade, tanto no público como nos artistas participantes.

Ou seja, ao assistir e fazer espetáculos com, de e para pessoas com deficiência, ao se ver corpos diversos em cena, pensar em como isso atua na construção de uma sociedade mais democrática, acessível e inclusiva, que celebra a vida, a existência, a diversidade corporal e intelectual, e principalmente as eficiências e potências de corpos com deficiência.

A produção da tese assim, com vivências com Artes Cênicas, Acessibilidade e Inclusão desde o ano de 2022, até o ano de 2025, em espaços diferenciados, e as reflexões de algumas dessas aulas e a montagem do espetáculo teatral se tornam algumas formas de disseminar os conhecimentos dessa pesquisa.

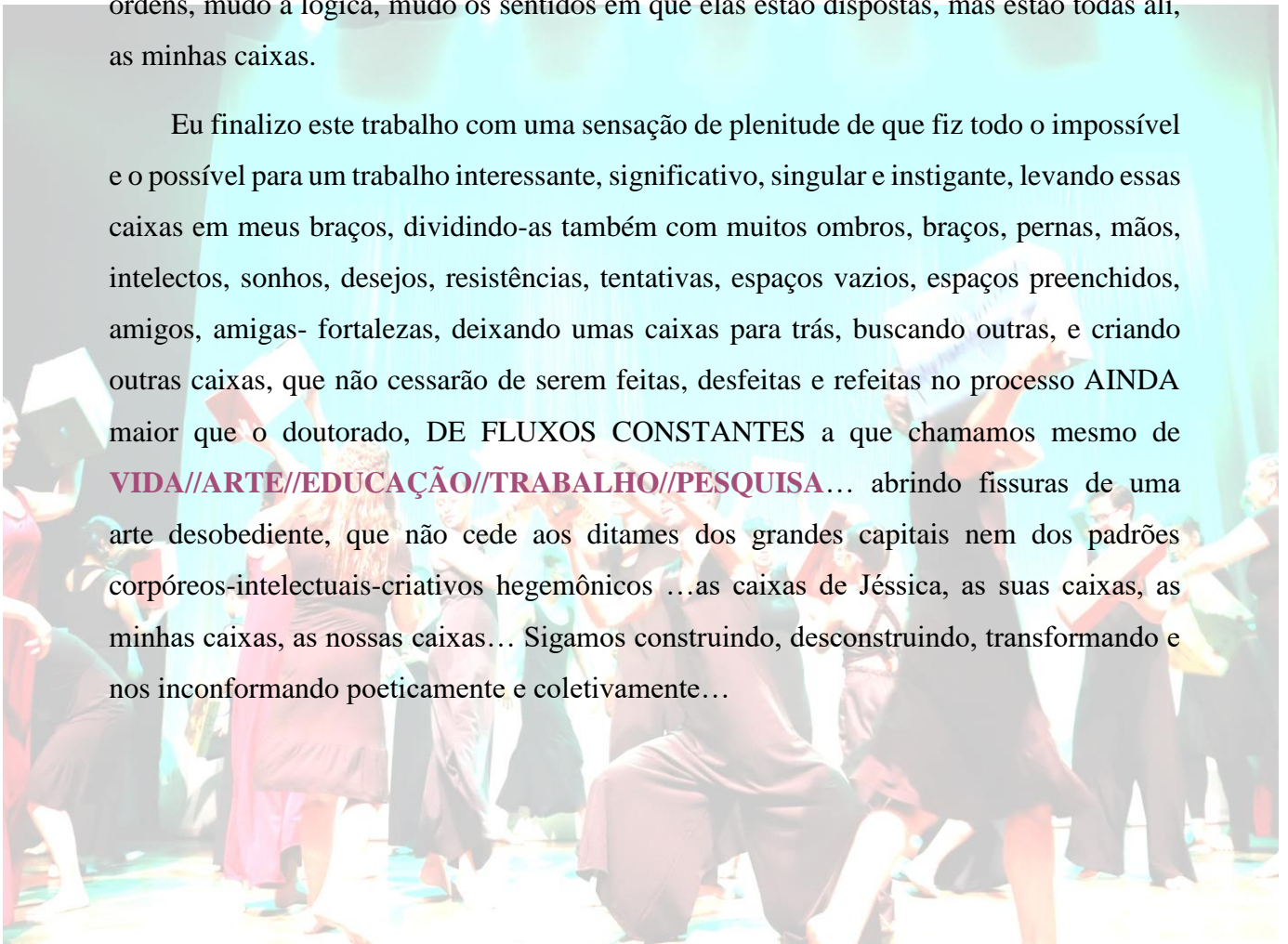
Para fechar essa pesquisa de doutorado que foi extremamente intensa, significativa e instigante para mim, onde fui movida artisticamente e como pesquisadora eu fiquei pensando nas caixas. São elas que nos provêm quando nos mudamos de um lugar para outro. Elas são usadas para deslocar materiais de limpeza, alimentos, roupas, ítems de higiene, e tantos outros objetos úteis e essenciais no nosso cotidiano. As caixas também carregam brinquedos, móveis, água, plantas, terra, lápis de cor e giz de cera. Nas caixas guardamos seja em casa ou para deslocamento aquilo que nos é caro, importante, vital, aquilo que não pode ficar para trás, aquilo que nos acompanha por onde formos.

Assim foi este trabalho para mim, onde eu coloquei muito da minha pulsão de vida e vontade de conhecimento em caixas, nesse movimento de sair e entrar dentro delas. Elas foram muitas. As caixas de livros e artigos lidos. A caixa de anotações das disciplinas feitas. As caixas de orientações, dicas, suportes e apoios que me chegaram de muitos lados. As caixas das leituras, das reflexões, dos fichamentos. As caixas de criações artísticas, de figurinos, maquiagens, elementos cênicos. As caixas de direção cênica, de ideias. A importante caixa da acessibilidade poética que mais parece a cartola de um mágico de quão

infinitas são as possibilidades. Também tenho a caixa do que não foi possível de entrar neste texto, no trabalho prático, na peça de teatro-dança, ou pela questão do tempo ou por não fazerem mais sentido ao longo dos processos de descobertas da pesquisa.

Também guardei a caixa da exaustão física e psicológica, da insistência, da persistência, da resistência política, social, econômica, emocional... Tem uma caixa também cheia de descobertas, *insights*, aprendizagens, alegria, orgulho do trabalho feito e muita gratidão. Eu empilho todas essas caixas e faço obras de arte com elas, mudo as ordens, mudo a lógica, mudo os sentidos em que elas estão dispostas, mas estão todas ali, as minhas caixas.

Eu finalizo este trabalho com uma sensação de plenitude de que fiz todo o impossível e o possível para um trabalho interessante, significativo, singular e instigante, levando essas caixas em meus braços, dividindo-as também com muitos ombros, braços, pernas, mãos, intelectos, sonhos, desejos, resistências, tentativas, espaços vazios, espaços preenchidos, amigos, amigas- fortalezas, deixando umas caixas para trás, buscando outras, e criando outras caixas, que não cessarão de serem feitas, desfeitas e refeitas no processo AINDA maior que o doutorado, DE FLUXOS CONSTANTES a que chamamos mesmo de **VIDA//ARTE//EDUCAÇÃO//TRABALHO//PESQUISA...** abrindo fissuras de uma arte desobediente, que não cede aos ditames dos grandes capitais nem dos padrões corpóreos-intelectuais-criativos hegemônicos ...as caixas de Jéssica, as suas caixas, as minhas caixas, as nossas caixas... Sigamos construindo, desconstruindo, transformando e nos inconformando poeticamente e coletivamente...



REFERÊNCIAS

Abrão, Elisa. **TUDO COMEÇA QUANDO EXPLODE: EXPERIÊNCIAS DE SILÊNCIOS DO MOVIMENTO.** Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1261521>. Acesso em 24 de julho de 2025.

Almeida, A. **Teorias essencialistas da arte.** Disponível em: <https://criticanarede.com/aalmeidateoriasessencialistasdaarte.html>. Acesso em 14 de março de 2024. ISSN 1749-8457.

Associação Pestalozzi de Goiânia. Disponível em: <https://pestalozzigoiania.org/sobre/>. Acesso em 10 de janeiro de 2024.

Bandeira, A. P. Rocha, C. Dalla Déa, V. H. S. **Se inclui: Formação docente para inclusão e acessibilidade.** Goiânia: Gráfica UFG, 2018.

Barbosa, A. M. (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais.** São Paulo: Cortez, 2008.

Barbosa, A. M. **Arte-Educação no Brasil Realidade hoje e expectativas futuras.** Disponível em: [Arte-Educação no Brasil](#). Acesso em: 10 de abril de 2024.

Blandón, J. **Revista Semear Asas I,** Instituto Pombas Urbanas, 2008.

Benjamin, W. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política.** São Paulo, Brasiliense, 1993.

Brasil. **Lei nº 13.146 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Diário Oficial da União. Brasília, 6 de julho de 2015. Disponível em: [Estatuto da Pessoa com Deficiência](#). Acesso em: 20 jul. 2022.

Barbatuques. **Petrobras patrocina a turnê que circula por 15 cidades brasileiras, com shows e oficinas de música corporal.** Disponível em: <https://barbatuques.com/>. Acesso em 23 de julho de 2025.

Boal, A. **Jogos Para Atores e Não-atores.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____, A. **Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

Brandão, C. R. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

Bunker. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/bunker/>. Acesso em 01 de maio de 2024. (In.: Dicio, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022.)

Camargo, R. C. **Neva Leona Boyd: Polifonias no teatro improvisacional de Viola Spolin.** Monografia. 16 págs. USP. Escola de Comunicação e Artes. 2001.

Carnavas, P. **A caixa de Jéssica.** Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Caixa-J%C3%A9ssica-Peter-Carnavas/dp/8532274021>. Acesso em 20 de maio de 2024.

Carneiro, I. A. **Artes visuais: práticas tridimensionais.** Curitiba: Intersaberes, 2017.

Universidade Federal do Ceará. **Conceito de Acessibilidade.** Disponível em: <https://www.ufc.br/acessibilidade/conceito-de-acessibilidade#:~:text=No%20senso%20comum%2C%20acessibilidade%20parece,v%C3%A1rios%20C3%A2mbitos%20da%20vida%20social>. Acesso em 03 de fevereiro de 2025.

Comitê Deficiência e Acessibilidade da Associação Brasileira de Antropologia. **Contra cartilha de acessibilidade: reconfigurando o corpo e a sociedade.** ABA; ANPOCS; UERJ; ANIS; CONATUS; NACI: Brasília; São Paulo; Rio de Janeiro, 2020. 14p.

Castro, Manuel Antônio de. **Persona.** Disponível em: <http://www.dicpoetica.letras.ufrj.br/index.php/Persona>. Acesso em 23 de julho de 2025.

Cordeiro, M. *et al.* **Deficiência e teatro: arte e conscientização.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/v69P6sTkVxVYrLbYHCyxtZw/?lang=pt>. Acesso em 10 de novembro de 2022.

Costa, A. Machado, R. **Holocausto Brasileiro - Vida, genocídio e 60 mil mortes no maior hospício do Brasil.** Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5398-estante>. Acesso em 04 de abril de 2024.

Curado, R.V. P. **Memórias tradicionais como performances culturais: experiências na Aldeia Indígena Multiétnica em Goiás.** Dissertação de Mestrado. 2017. Disponível em: [Memórias tradicionais como Performances Culturais: experiências na Aldeia Indígena Multiétnica em Goiás.](#)) Acesso em 10 de maio de 2024.

Curado, Renata; Lima, Marlini Dorneles de. **Possibilidades de performances culturais e artísticas de pessoas com deficiência: da luta à cena.** Pitágoras 500, Campinas, SP, v. 13, n. 00, p. e023017, 2023. DOI: 10.20396/pita. v13i00.8673290. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/pit500/article/view/8673290>. Acesso em: 14 jul. 2024.

Curado, Renata *et al.* **PERFORMANCES CULTURAIS E ARTÍSTICAS COM ARTISTAS SEM E COM DEFICIÊNCIA: EXPERIÊNCIAS TEATRAIS NO GRUPO DE DANÇA DIVERSUS.** Crítica e Sociedade: revista de cultura política, Uberlândia, v.13, n.1,2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/criticassociedade/article/view/76050/40667>. Acesso em 20 de julho de 2025.

Dalla Déa, V. H. S. **Diversus: dança, diversidade, educação e acessibilidade** [E-book] / organizadoras, Vanessa Helena Santana Dalla Déa ... [*et al.*]. **Dados eletrônicos** (1 arquivo: PDF). - Goiânia: CIAR UFG, 2023.

_____, V. H. S. *et al.* **Dança como possibilidade de educação para Direitos Humanos: entendendo, discutindo e encenando o Holocausto.** Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte. São Paulo: 2021. Jul-Set; 35(3): 89-97.

Dalla Déa, V.H.S.; Duarte, E. **Síndrome de Down: Informações, caminhos e histórias de amor.** São Paulo: Ed. Phorte, 2009.

Dalla Déa, V.H.S.; Lima, M.D.; Curado, R.V.P. **Grupo de dança Diversus: por uma pedagogia dançante pautada na escuta sensível e acessível.** Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot.

Adapt., Marília, v.24, n.2, p. 298-309, jul./dez., 2023.

Dalla Déa, V.H.S *et al.* **Diversus: dança, diversidade, educação e acessibilidade** [Ebook]. organizadoras, Vanessa Helena Santana Dalla Déa ... [et al.]. - Dados eletrônicos (1 arquivo: PDF). Goiânia: CIAR UFG, 2023.

Diniz, D. **O que é deficiência?** Brasília: Editora Brasiliense, 2007.

Diniz, D. Barbosa, L. Santos, W. R. **Deficiência, Direitos Humanos e Justiça**. Sur- Revista Internacional de Direitos Humanos. v. 6. n. 11. Dez. 2009. p.65-77.

Dornelles, P. S. Carvalho, C., Mefano, V. **Breve histórico da acessibilidade nas políticas culturais no Brasil**. Anais do XV ENECULT. Salvador: UFBA, 2019.

Evaristo, C. (2009). **Literatura negra: uma poética de nossa afrobrasilidade**. Scripta, 13(25), 17-31. Recuperado de <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365>.

Fernandes, C. **MERGULHO NO ESPECTRO AZUL: práticas somático-performativas no mar com meu filho autista**. Ephemera Journal, vol. 3, nº 5, Maio /Agosto 2020.

Fernandes, C. **Pesquisa Somático-Performativa: Sintonia, Sensibilidade, Integração**. Arte Research Journal/ Revista de Pesquisa em Arte. Brasil, Vol. 1/2, p. 79-95, Jul-Dez 2014.

Fernandes, C. Scialom, M. **PRÁTICA COMO PESQUISA NAS ARTES DA CENA será o título da Edição N.48 do Cadernos do GIPE-CIT**. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/gipe-cit/announcement/view/571>. Acesso em 24 de maio de 2024.

Frazão, D. **Biografia de Maysa**. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/maysa/>. Acesso em 05 de fevereiro de 2024.

Freire, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Freire, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Garcia, I. **Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética**. 1997. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

Gurgel, M. A. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php#autor. Acesso em 10 de maio de 2022.

_____, M. A. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

Japiassu, R. **Metodologia do ensino de teatro**. Editora: Papyrus; 9ª edição (21 fevereiro 2001).

Korenromp, Marijke *et al.* **Decisão materna de interromper a gravidez em caso de síndrome de Down**. PMID: 17306660 DOI: 10.1016/j.ajog.2006.09.013. Disponível em:

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17306660/>.

Ligiéro, Zeca. **Corpo a corpo: estudo das performances brasileiras**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

Lima, M., Dalla Déa, V. H. S., dos Santos, R. C. & de Oliveira, A. L. (2023). **EXPERIÊNCIAS EM DANÇA QUE TRANSBORDAM: AÇÕES, CRIAÇÕES E AFIRMAÇÕES POÉTICAS DE CORPOS DIVERSOS**. Revista TXAI - Programa De Pós-graduação Em De Artes Cênicas - UFAC, 1(2). Recuperado de <https://periodicos.ufac.br/index.php/txai/article/view/6701>.

Lüchmann, L. H. H. Rodrigues, J. **O movimento antimanicomial no Brasil**. Ciência & Saúde Coletiva [online]. 2007, v. 12, n. 2 [Acessado 21 maio 2024], pp. 399-407. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232007000200016>.

Lyra, L. **Escrita acadêmica performática... Escrita F(r)iccional: Pureza e perigo**. Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 2, n. 38, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/17759>. Acesso em: 12 mar. 2024.

Maior, I. M. M. de L. **Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos**. Inc.Soc., Brasília, DF, v.10 n.2, p.28-36, jan./jun. 2017.

Mantoan, M. T. **Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

Marco, V. D. **Capacitismo: o mito da capacidade**. Belo Horizonte: Letramento, 2020.

Mélo, A. S. *et al.* **Suscetibilidade do ambiente a ocorrências de queimadas sob condições climáticas atuais e de futuro aquecimento global**. Revista Brasileira de Meteorologia [online]. 2011, v. 26, n. 3 [Acessado 10 julho 2024], pp. 401-418. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-77862011000300007>>. Epub 11 Nov. 2011. ISSN 1982-4351.

Mingus, Mia. **O laço perdido**. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/519711807/Mia-Mingus-Acessibilidade-Intima>. Acesso em 07 de julho de 2025.

Mingus, Mia. **Deixando evidências**. Disponível em: <https://leavingevidence.wordpress.com/2010/01/22/interdependency-exerpts-from-several-talks/>. Acesso em 15 de julho de 2025.

Moreira, L. Charbel, E. Gusmão, F. **A síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/XTSyqsLMHs56f4LmdznG4Vk/?lang=pt>. Acesso em 05 de novembro de 2022.

Nogueira, M. P. **Teatro em comunidades, questões de terminologia**. ANAIS do V Congresso da ABRACE, 2008. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/vcongresso/programa/pedagogia.html> (arquivo pdf). Acesso em 01 de julho de 2024.

Nordony D. **Inclusão Escolar: Desafios e Possibilidades Evidenciados na Profissão Docente, na rede municipal de Silvânia-Go**. Disponível em:

<https://www.bdttd.ueg.br/bitstream/tede/1069/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20final%20catolografada%20-%20DANIELA%20NORDONY.pdf>. Acesso em 30 de março de 2024.

Pagni, P. A. **O sentido ético da dramática de si e o significado político da poética da diferença na pragmática do ensino: considerações à luz de Foucault**. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/3874/2532>. Acesso em 12 de abril de 2024.

Partyka, J. **Teatro e acessibilidade: mediações e práticas com atores e espectadores com deficiência visual**. Curitiba: Appris, 2022.

Prestes, Z. Tunes, E. Nascimento, R. **Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural**. Em: Longarezi, Andréa Maturano; Puentes, Roberto Valdés. Ensino desenvolvimental: vida, pensamentos e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: Edufu, 2013.

Ramaldes, K. Camargo, R. **Os Jogos Teatrais de Viola Spolin- uma pedagogia da experiência**. Goiânia: Kelps, 2017.

Reinders, Hans *et al.* **The Quiet Progress of the New Eugenics**. Disponível em <https://iassidd.org/wp-content/uploads/2019/05/the-quiet-progress-of-the-new-eugenic-original-final.pdf>.

Ribeiro, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Ribeiro, G. G. **Acessibilidade em Museus e Centros Culturais: estudos de Caso com base no Desenho Universal**. 2014. 142 f.

Rios, C. **“Nada sobre nós, sem nós”? O corpo na construção do autista como sujeito social e político**. Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro) [online]. 2017, n. 25 [Acessado 20 maio 2024], pp. 212-230. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2017.25.11.a>>. Epub Jan-Apr 2017. ISSN 1984-6487.

Rodrigues, A. P. N.; Lima, C. A. **A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão**. Disponível em: file:///C:/Users/usuario/Downloads/bracchi,+02edARA+hist%C3%B3ria+da+pessoa+com+defici%C3%Aancia+e+da+educa%C3%A7%C3%A3o+especial+em+tempos+de+inclus%C3%A3o_21++33.pdf. Acesso em 15 de abril de 2024.

Rodrigues, D. Lima-Rodrigues, L. **Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?** Educar em Revista [online]. 2011, n. 41 [Acessado 10 julho 2024], pp. 41-60. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300004>>. Epub 09 Dez 2011. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300004>.

Rubeis, Giovanni; Steger Florian. **A burden from birth? Non-invasive prenatal testing and the stigmatization of people with disabilities**. First published: 21 November 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/bioe.12518>.

Ruppel, Cristiane *et al.* **Vygotsky e a Defectologia: contribuições para a educação dos estudantes com deficiência nos dias atuais**. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v.8, n.1, p. 11-24, Jan.-Jun., 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/RDPEE,+v8,+n1,+2021+-+02+-+A1.pdf>. Acesso em 08

de julho de 2025.

Sá, A. C. Dalla Déa, V. H. S. (ORG.) **Acessibilidade e inclusão no ensino superior: reflexões e ações em universidades brasileiras.** Goiânia: Cegraf UFG, 2022.

Santos, A. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido.** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/07.pdf/>. Acesso em 8 de agosto de 2018.

Santos, L. P. Suanno, M. V. R. Nascimento, C. **Inovação e criatividade no campo da formação docente por meio da proposição de projetos com metatemas complexos.** In: Reis, Marlene B. de F; Luterman, Luana. Interdisciplinaridade na educação: redimensionando práticas pedagógicas. Anápolis, UEG, 2016.

Sasaki, R. K. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação.** Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

Schechner, Richard. **Performers e Espectadores: Transportados e Transformados.** In Revista Moringa Artes do Espetáculo. Vol. 2. N1. 2011.

Scheffler, M. de L. Rago, M. **A AVENTURA DE CONTAR-SE. Feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade.** Revista Feminismos, [S. l.], v. 1, n. 2, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/29973>. Acesso em: 12 mar. 2024.

Mello, Luiz Carlos. **Nise da Silveira: caminhos de uma psiquiatra rebelde.** Rio de Janeiro: Automática Edições, 2014.

Silveira, Nise da. **Imagens do inconsciente.** Rio de Janeiro: Alhambra, 1981.

Spolin, V. **Improvisação para o teatro.** 5. ed. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

Spolin, V. **Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin.** Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2012.

Teixeira, C. **Deficiência em cena: a ciência excluída e outras estéticas.** Natal: Offset, 2021.

Teixeira, S. **A Educação em Vigotski: prática e caminho para a liberdade.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/ZkmZLqzStG7gZknWBDxVRsM/>. Acesso em 10 de maio de 2024.

Tunes, E. **A revolucionária concepção de deficiência da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski.** Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/861-Texto%20do%20Trabalho-3782-2-10-20200531.pdf> Acesso em: 08 de julho de 2024.

VIYGOTSKY, L. S. **Problemas de Defectologia.** v.1 /Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. -- 1. ed.-- São Paulo: Expressão Popular, 2021.

_____, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

_____, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____, L. S. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski**. Org. e trad. de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

_____, L. S. **Imaginação e Criação na Infância: ensaio psicológico**. Trad. de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

Vygotsky, L. S. **The collected works of L. S. Vygotsky**. Volume 2: The Fundamentals of Defectology (abnormal psychology and learning disabilities) New York: Plenum, 1993.



APÊNDICE

- **Projeto de ensino de teatro no Grupo de Dança Diversus, com foco no período de agosto a dezembro de 2023.**

Plano de aula 1- 11/08/2023

Aquecimento/apresentação/brincadeiras tradicionais

O objetivo dessa aula era trabalhar algumas brincadeiras tradicionais para integração do grupo, atenção, memorização, aquecimento, atenção, relação com o espaço, concentração e foco para a criação cênica. Também era uma finalidade o reencontro da turma pós férias de julho, lembrando os nomes dos participantes e conhecendo os novos participantes presentes.

Planejamento:

- 1- Alongamento básico: soltar, respirar e esticar o corpo.
- 2-Jogo de Apresentação: jogar uma bola e dizer o próprio nome, depois jogar a bola e dizer o nome do colega.
- 3-Pic gelinho-gelão: quando o jogador diz gelinho ele fica em pé com as pernas abertas em forma de estátua e não pode ser pego, quando diz gelão, fica deitado, e também não pode ser pego (o jogador deve gritar um dos nomes quando o pegador se aproxima dele). Para salvar o um jogador que está em gelinho um outro jogador deve passar debaixo das pernas, e para salvar o gelão o outro jogador deve passar ou pular por cima deste que está deitado. Fiz adaptações para pessoas com baixa mobilidade, sendo o movimento dos braços para cima e para baixo a marca de gelinho e gelão respectivamente.
- 4- Coelho na toca: forma-se a roda com as tocas em volta. Um aluno fica no centro da roda e no comando do professor todos os “coelhinhos” devem trocar de lugar, sobrando apenas um. Nossa adaptação foi sair da roda, fizemos algumas duplas espalhadas pelo espaço, que seguravam as suas mãos ao alto em formato de arco, que serviam como as “tocas” dos coelhos, e os coelhos ficaram abaixados no meio da toca. Eu dizia “coelhinho saia da toca” e eles tinham que trocar. Depois que jogamos um pouco a professora Rosirene sugeriu a variação para os coelhos saírem com mudanças de intenção, como saírem com terremoto e tempestade, assim os jogadores e as tocas tinham que reagir com o corpo de acordo com o ambiente proposto.
- 5- Batata quente. O jogo da batata quente consiste em passar um objeto de mão em mão, no nosso caso era uma bola pequena, onde alguém de fora da roda canta junto ao grupo: “batata quente, quente, quente, queimouuuu”, quando essa pessoa fala queimou a pessoa que está com

a bola na mão deveria sair do jogo, mas na nossa adaptação a pessoa “queimada” tinha que fazer uma mímica de alguma ação ou definida por mim, quando necessário, ou pela própria jogadora, para o grupo adivinhar. Algumas mímicas feitas foram de esportes.

Materiais

- Bastão da fala para roda de conversa.
- Bola para os jogos.

Relatório do encontro:

Acredito que a aula de teatro foi bem recebida. A maioria dos participantes já me conhecia e eu pude conhecer os estagiários de Educação Física da ESEFFEGO-UEG, orientados pela professora Rosirene, que também fizeram uma intervenção no início da aula. A estagiária Laura Castro iniciou os alongamentos-aquecimentos, então eu não fiz exatamente o que eu havia planejado. Eram inclusive exercícios parecidos, por isso preferi não os repetir e já ir direto para os jogos mais teatrais. Eu estava nervosa, porque apesar de frequentar o espaço era a primeira vez que eu estaria enquanto professora. Minha linguagem é o teatro, que apesar de ter muitos traços em comum com a dança, também possui características diferentes, então meu receio era que os participantes não gostassem tanto da proposição de jogos tradicionais e teatrais. Mas os participantes e estagiários gostaram, apesar de comentarem muito durante os jogos e também se dispersaram um pouco, o que contraria a proposta do teatro de levar a “sério” os jogos e concentrar-se. O tempo todo eu dizia que eles tivessem atenção e concentração com os jogos e com o fato de estarem se preparando para fazer teatro. Fiz todos os jogos propostos e também recebi propostas de alterações e variações das regras de alguns jogos de Marlini e Rosirene, tanto para colocar mais dança e movimento (Marlini) quanto para que o jogo ficasse mais complexo (Rosirene). Débora que é cadeirante me perguntou das adaptações para ela brincar de pique gelinho e gelão, e eu disse que havia pensado nisso, mas ela perguntou primeiro do que eu expliquei, isso me constrangeu um pouco, mas passei o que tinha pensado e ela jogou e deu tudo certo nesse sentido. Depois Marlini introduziu a montagem do espetáculo “Brotam todas as flores”, onde as filhas dançam com suas mães, e outras duplas do grupo também, neste primeiro momento, enfatizando a importância dessa relação no duplo vetor de que os filhos apoiam os pais e os pais apoiam os filhos, com foco na maternidade atípica, através de uma improvisação de dança utilizando flores naturais. Na quarta-feira dia 14/08/2023 vamos dançar na FEFD-UEG o início dessa montagem de forma mais improvisacional.

Imagem 23. Registro do Jogo “Batata quente com mímicas”. AD. Roda com os artistas sentados no chão e uma artista cadeirante, passando uma bola pequena entre eles que representa a “batata quente”.



Fonte: Laura Castro.

Plano de aula 2- 18/08/2023

Aquecimento/Jogos teatrais dançados/Jogo de sensibilização/autoconhecimento

O objetivo dessa aula era trabalhar concentração com o grupo. Percebi que teria de trazer os aspectos da linguagem teatral de maneira mais dividida e gradualmente.

Planejamento:

Aquecimento: jogo só “uma pessoa em movimento”, onde todos andam pela sala, se deslocam dançando, quando a música para, só um pode estar em movimento, faz esse exercício por um tempo, depois, só duas pessoas, só três e assim por diante. Não se pode combinar nem falar. Deve-se usar a visão periférica, percepção e trabalho em grupo. Jogos tradicionais e teatrais do dia:

1. Batatinha frita 1,2,3 e estátua com expressões de sentimentos: ódio, amor, raiva, desespero, alegria, inveja, medo, pressa, preguiça, fome, sono, frio, calor, entre outras. Neste jogo a professora fala batatinha frita 1, 2, 3 e o grupo tem que se deslocar fazendo mímicas corporais com os sentimentos propostos. Quando fala ESTÁTUA! o jogador deve parar e ficar

imóvel na expressão e movimento que já estava em andamento. Essa é uma adaptação do jogo tradicional que é correr, após o anúncio de Batatinha frita 1, 2, 3, e o objetivo é atravessar a sala. Para a adaptação para o jogo teatral, preferi utilizar o deslocamento com expressões corporais e expressões faciais de sentimentos e ambientes, já pensando nas futuras construções de personagens e cenários.

2. Jogo do espelho dançado. Neste jogo o grupo é dividido em duplas e em cada momento uma pessoa da dupla guia o movimento, ao passo que a outra a imita, como se fosse um espelho da mesma. Tanto podem ser movimentos estanques quanto movimentos fluidos, como estamos em um grupo de dança, fiz a proposta com os movimentos dançados, mantendo também proximidade com as metodologias de dança anteriores do grupo.

3. Jogo com toque. Jogadores jogam em duplas. Neste caso não é como um espelho, ele é “quebrado” e o toque em diferentes partes do corpo do parceiro levam ao movimento. Após um tempo jogando se troca quem toca e quem se move. Também fiz esse jogo com adaptação para dança, a cada toque em diferentes partes do corpo a pessoa se move com ritmo e com uma música como plano de fundo e nisso o jogo ganha uma fluidez para pequenas composições coreográficas improvisacionais.

4. Jogo do espelho na caixa. Neste jogo o participante é orientado a se olhar no espelho e falar algumas de suas principais qualidades, habilidades, sentimentos e formas de ver o mundo, mas sem revelar que fala de si mesmo. Quanto mais características apresentar, maior é a sua reflexão e prática do autoconhecimento. Eu fiz uma adaptação pedindo para que cada um olhasse o espelho e dissesse além do que viu o que ele poderia oferecer de melhor ao mundo, sendo um sentimento ou uma ação.

5. Jogo o “mestre mandou”. Neste jogo um jogador sai da sala e espera um tempo para retornar, durante esse período o “mestre” é escolhido. Esse mestre que vai guiar os movimentos e sons que o coletivo vai imitar o máximo possível concomitantemente à ação do mestre. O objetivo do jogador que saiu é descobrir quem é o mestre. Eu ofereci três chances. Após a descoberta o mestre sai da sala e reinicia o jogo. A ideia é que os mestres estalem os dedos, batam palmas, abaixem, sentem, levantem, dancem, façam sons com a boca e o que mais a criatividade permitir.

6. Jogos de lugar. De onde vim, para onde vou? Representar com o corpo em cena, o lugar que você estava e para onde vai. Por exemplo: venho do trabalho/vou descansar.

7. Relaxamento de corpo e mente.

Relatório do encontro:

A aula iniciou após o aquecimento corporal de Rosirene, portanto os participantes estavam animados e energizados, então eu modifiquei um pouco o plano para o relaxamento ser no final. Fizemos o jogo do “mestre mandou”, jogo do espelho sem toque e o jogo do toque, onde só pode movimentar o corpo onde a pessoa foi tocada. O jogo do espelho foi bom, houve entendimento da base mimética do jogo, mas o jogo do toque, apesar de várias explicações, não ficou claro para os participantes que continuaram fazendo o jogo do espelho ou tocavam um pouco e paravam e se concentravam mais em dançar as músicas, do que em seguir as regras do jogo. Sendo assim eu repetirei o jogo do toque, também farei o que Marlini sugeriu de fazer demonstrações em cada exercício, onde todos param e assistem uma dupla, trio ou grupo. Penso que eles estão entendendo melhor as regras do jogo, mas ainda não está bem claro para todos que o jogo é “sério”, no sentido que os prepara para a cena teatral e apresentações ao público. Marlini sugeriu palmas em libras para não incomodar Álvaro (criança autista e com síndrome de down que faz parte do Diversus), vou relembrar esse pedido. Preciso pensar melhor como explicar as regras dos jogos pois na turma temos muitos iniciantes em teatro e muitas pessoas neuro diversas. Penso que sejam necessárias adaptações na minha fala e também nas minhas didáticas.

Imagem 24. Momento de relaxamento ao fim da aula com massagem com bolinhas. AD: Enquanto algumas pessoas estão deitadas, outras deslizam uma bolinha pelo corpo dessas, para massagem e relaxamento.



Fonte: Renata Curado.

Imagem 25: Registro do Jogo “O mestre mandou”. AD. A maioria das pessoas está em pé no círculo com os braços levantados, enquanto uma pessoa está no centro da roda tentando descobrir quem é o mestre que está dando os comandos para os movimentos.



Fonte: Renata Curado.

Imagem 26. Jogo com toque. AD: Artistas dançam e se movimentam a partir do toque que seu parceiro de dupla faz em alguma parte de seu corpo. Alguns artistas estão no chão, outros ajoelhados e outros em pé.





Fonte: Renata Curado.

Plano de aula 3- 25/08/2023

Jogos de atenção e repetição de jogos para melhor entendimento do grupo

Nesta aula eu estava focada em entender melhor como ensinar as regras, e fazer adaptações pedagógicas para a compreensão de todos, além também de querer mais foco e concentração da turma, pois como os jogos são muito lúdicos e divertidos, podem ser confundidos com brincadeiras e jogos apenas para entretenimento, e não para atividades de ensino-aprendizagem. Para mim era importante essa dupla associação: que os participantes tivessem prazer em fazer a aula junto ao aprendizado dos elementos da linguagem teatral, como foco, atenção, concentração, memorização, criatividade, entre outros. Por isso esses foram os jogos e atividades escolhidos no dia:

1- **Bolinhas em movimento**: atividade de jogar e trocar as bolinhas entre si e evitar que elas caiam no chão enquanto caminham pela sala. (Propus um “faz de conta” onde haveria fogo no chão da sala e por isso a bolinha não poderia cair, ou se queimaria).

2- **Jogo só um em movimento**: todos andam pela sala e também se deslocam dançando, quando a música parar só um pode estar em movimento, enquanto tiver mais de um, as regras não estão sendo seguidas, já que a ideia é trabalhar a percepção corporal e visão periférica neste jogo. Fizemos esse exercício por um tempo, depois, complexificou para só dois se movimentam, só três se movimentam e assim por diante, até que todos possam se movimentar ao mesmo tempo.

Como a maioria dos jogos de concentração e expressividades corporais, neste não podia nem combinar as ações entre eles, nem falar entre si. Meu objetivo é que usem a visão periférica, a percepção individual e coletiva e façam um trabalho em grupo.

3- **Jogo em duplas**, do toque, onde só pode se movimentar quando seu par te tocar. (Explicar bem essa regra).

4- **Batatinha frita 1,2,3**, fazendo estátuas com expressões: ódio, amor, raiva, desespero, alegria, inveja, medo, pressa, preguiça, fome, sono, frio, calor, entre outras.

5- **Atravessar a sala** fazendo expressões, vivenciando uma ideia de lugar, pode interagir um tempo neste espaço. Lugares propostos: praia, festa, ponto de ônibus, escola, restaurante, safari, carnaval, guerra, lua, Marte, cachoeira, velório, igreja...

6- **Jogo do olhar** em dois círculos com a música “O seu olhar” de Arnaldo Antunes como plano de fundo. O exercício é basicamente olhar para os colegas enquanto se caminha de maneira circular, onde apenas o círculo de fora se movimenta, para que o grupo perceba a diversidade existente em seu próprio coletivo.

7- **Bastão da fala** para a expressão de um sentimento para a aula na roda de conversa final.

- Perspectivas para a próxima aula que será em 01/09/2023: Contar a história “A caixa de Jéssica” de Peter Carnavas, história escrita para o público infanto-juvenil que trabalha conceitos de identidade, autocuidado, recepção, diferença, acolhimentos, entre outros, de maneira lúdica e criativa. Fazer exercícios de respiração, voz, começar a utilizar jogos com palavras e verbalizações, jogos como blablação, venda de um produto, entre outros.

Relatório do encontro:

Essa aula foi bem interessante e produtiva. Após a intervenção do grupo de Choro do

Instituto Federal de Goiás-IFG, que trouxe jogos (casa, morador e terremoto) e vivências de percepção musical (samba, baião, maxixe e valsa), eu iniciei minha aula com exercícios de andar pelo espaço jogando uma bolinha, depois duas, depois 3, como o grupo tem uma perspectiva de “portas abertas”, onde sempre chega gente nova, e nesse dia também, com mais um grupo de fora, o grupo de estudantes de música do IFG, demoramos um pouco a alcançar uma velocidade e ritmo para o primeiro jogo. Depois desse jogo de aquecimento fizemos de novo o jogo do toque com movimento que não havia sido bem entendido na aula passada. Eu tentei modificar minha forma de explicar, ser mais objetiva, mas ainda sim fiquei em dúvida se eu estava explicando de maneira assertiva. João Vitor Frazão, dançarino e ator do grupo, pessoa com deficiência intelectual, pediu para eu dar exemplos, e depois ele me deu um retorno que minha primeira explicação sobre o jogo havia sido um pouco filosófica e confusa... com o exemplo prático a maioria dos e das participantes conseguiram fazer o exercício a contento, mas algumas pessoas ainda não conseguiram, o que demonstra que ainda preciso melhorar minha forma de explicar os jogos para a turma. Depois desse jogo, fizemos o jogo da batatinha frita 1,2,3 com expressões de sentimentos, foi muito divertido e produtivo, todos riram muito, e participaram bem. Refletindo após a aula, penso que eu podia ter pedido para eles ficarem mais tempo nas estátuas treinando as poses, e as expressões faciais e corporais, e também se observando, no esquema de dividir a sala e os grupos se observarem. Depois desse, fizemos um jogo muito envolvente de atravessar a sala demonstrando lugares, ações e personagens, que foi muito bem-sucedido também. Os lugares sugeridos por mim foram: praia, igreja, velório, festa e carnaval, e todos participaram fazendo e assistindo os colegas também, já começando a trabalhar o conceito de palco (onde estão parte dos jogadores que estão jogando no momento) e plateia (onde parte dos jogadores estão assistindo). Um desafio para mim é que a maioria das pessoas são educadas quase sempre para jogos competitivos, então elas ficam o tempo todo tentando adivinhar os que os jogadores estão fazendo em cena, ao invés de apenas assistir e apreciar a cena sendo construída, as pessoas começam a gritar e atrapalham quem está encenando, de novo a questão de eles verem os exercícios do teatro, possivelmente como algo mais superficial, apenas para diversão, pode atrapalhar o desenvolvimento deles na aprendizagem de teatro e por isso eu trago à tona nas aulas o fato de que eles precisam ter atenção nessas questões e se dedicarem aos jogos. As palavras finais na roda de conversa foram de alegria e energia. Eu acho que fiquei um pouco ansiosa, porque só tive 1 hora de aula, e a turma é grande e eu quero ter o reconhecimento dos participantes e líderes do grupo e desenvolver um bom trabalho lá, isso faz com que eu queira fazer o máximo de jogos e exercícios em um curto espaço de tempo e talvez isso possa ser um pouco cansativo para os

participantes.

Imagem 27. Repetição do Jogo do toque para maior compreensão. AD. Artistas dançam a partir do comando do toque um no corpo do outro.



Fonte: Renata Curado.

Imagem 28. Expressões do jogo batatinha frita 1,2,3. Ad: Jovens e crianças expressam medo, charme e susto no jogo de estátuas.



Fonte: Renata Curado.

Imagem 29. Expressões do jogo batatinha frita 1,2,3-II. Ad: Jovens e crianças expressam alegria e terror no jogo de estátuas.



Fonte: Renata Curado.

Plano de aula 4- 01/09/2023

Jogos de criatividade

Já tendo trabalhado um pouco atenção e concentração, decidi que era a hora de trabalhar a criatividade com os artistas do grupo, pensando em criações cênicas verbalizadas ou não, mas buscando trabalhar a construção de personagens, cenários e ações físicas dos mesmos a partir de improvisações e jogos teatrais.

Planejamento:

- 1-Se a turma já estiver aquecida, começar com o **jogo de blablação**, que consiste em um jogador fazer uma palestra em uma língua inventada como “blá blá blá” ou outra, enquanto o outro jogador traduz essa palestra para o português em um jogo de improvisação. (caso os jogadores fiquem tímidos o jogo pode ser feito em duas duplas simultâneas na área do palco).
- 2- **Venda de um produto:** qualquer objeto que tiver à mão, como uma garrafa de água ou uma caneta, o grupo tem que vender, de forma fantasiosa ou realista, convencendo a plateia de que

vale a pena adquirir aquele produto (10 min para a preparação).

3- De onde vim para onde vou, depois de misturar os grupos, cada grupo tem que deixar claro de onde veio e para onde vai. Um grupo de alunos sai da sala para, em seguida, entrar e realizar alguma ação que demonstre que chegou de algum lugar (tirar uma mochila das costas, uma gravata etc.). Isso tudo deve ser realizado sem objetos reais, mas mostrando no corpo as sensações. O grupo que está assistindo, então, discute para chegar a um acordo sobre “de onde aquela pessoa veio”. O jogo lida com os saberes prévios dos alunos, permite conhecer o repertório da classe e prova que, com poucas ações, é possível demonstrarmos algo sem estereótipos ou verbalização. Exemplos que propus para a turma: pode vir da chuva na rua, do médico, do trabalho, entre outros.

Relato do encontro:

A turma já estava aquecida pós aula de dança, que foi bem interessante com bolinhas, tendo todo o percurso de aquecer, experimentar, criar e “apresentar” pequenas criações em dança. Eu iniciei a aula de teatro com o jogo da blablação. Eu percebi que na hora de ir pro “palco” a naturalidade diminui, porque eu já entrei na aula de teatro começando um jogo em que eles se apresentavam, eu fiz isso porque eles já estavam aquecidos, mas a ideia de mudar de dança para teatro deixa algumas pessoas tímidas. Então percebendo que tinham poucos voluntários para jogar, eu sugeri que fizessem em duplas, tanto para “blablar” (falar em uma língua inventada) quanto para traduzir e também fiquei com eles no palco auxiliando. O jogo aconteceu, muitos riram e se divertiram, mas me incomodou um pouco que algumas pessoas não-verbais realmente falam em “blablação” na vida real, onde criam suas próprias formas de comunicação com gestos e sons. Então eu fiquei com medo de estar promovendo uma atitude capacitista ou usando a inclusão na cena de modo “errado”, mas ao mesmo tempo a Marlini e a Vanessa me acalmaram dizendo que, assim, por exemplo, um jogador específico que é uma pessoa com síndrome de Down e autismo, se sentiu à vontade para participar, eu não sei se ele entendeu exatamente a proposta do jogo mas ele jogou e participou da sua maneira, o que é muito mais importante para mim nesses casos de deficiências intelectuais mais acentuadas. Algumas pessoas foram para o palco, mas não quiseram falar muito, nem em blablação nem a tradução, muitos ainda usam de gestos quando não podem usar o português, o que na minha opinião (posso estar errada) atrapalha um pouco no desenvolvimento desse jogo, pois ele é justo para a pessoa “acreditar” que está falando uma língua que o tradutor conhece e nesse caso ela não precisaria exagerar nos gestos. Enfim, essa é uma percepção mais superficial perante a grandiosidade que foi o jogo, e também se pensarmos em uma turma de iniciantes, em sua maioria, na arte teatral. Quase todas as pessoas participaram e os estagiários de educação física

da UEG ajudaram muito fazendo parcerias com aqueles que mesmo no palco não quiseram ou não conseguiram participar muito. Depois fizemos o jogo de vender um objeto, reforço, que só 1h de aula é pouco tempo, e eu não tenho conseguido fazer tudo o que planejo. O segundo jogo foi o de vender um objeto, eu disse que poderia ser um objeto real ou fantasioso, ou misturar ambos, o que a maioria acabou fazendo. Teve um grupo que utilizou música e uma artista com síndrome de Down protagonizou, a Ana Beatriz Dalla Déa, o que é um dos meus objetivos, que os artistas com deficiência do coletivo sempre que possível protagonizem os jogos e as cenas teatrais. Em todos os grupos eles tentaram com que todos falassem pelo menos um pouco, alguns alunos com deficiência intelectual e verbalizados conseguiram se expressar e vender seu produto. A plateia participa muito, e eu não sei até que ponto isso é bom, pois interfere muito na criação de quem está no palco. Vou rever isso pedindo mais atenção na plateia. O jogo foi bom, criativo e praticamente todos participaram sem medo de julgamentos.

Plano de aula 5- 13/09/23

Jogos de movimento, criatividade e representacionais

Com um mês de aula e o desenvolvimento de mais atenção e foco no grupo, além de criatividade e maior entendimento da linguagem teatral, eu quis dar continuidade a mais jogos em que eles pudessem representar, já buscando a ideia de início, meio e fim da cena teatral e também trabalhar mais a inventividade em cena.

Planejamento:

- **Jogo dos números:** fazer comandos com o corpo através de números ditos pela professora. Quando digo número 1- todos pulam, 2-agacham, 3- se abraçam, 4- giram, 5- batem as mãos.
- **Jogo dos objetos com o corpo.** Os alunos recebem um número de 1 a 5 e caminham pelo espaço. O professor pede para que todos que têm o número 4, por exemplo, montem coletivamente com o corpo algum objeto — como um ventilador — em dez segundos. Ao final, o grupo comenta se ficou ou não parecido, quem era qual parte do objeto, etc. O tempo curto serve para desestabilizar o corpo e mostrar que, no improviso, precisamos resolver o problema e para isso, nem sempre o caminho mais racional é o ideal. O jogo também mostra que não precisamos ter objetos concretos para todas as cenas: o corpo e o trabalho coletivo resolvem questões como o cenário e o figurino. Exemplos que sugeri: ventilador, mesa, cadeira, cama, sofá, carro, avião, janela, rede, pula-pula, livro, secador de cabelo, prédio, entre outros.
- **Jogo de transformação:** em roda, um aluno escolhe um objeto real, como um copo,

corda, lenço, cabo de vassoura. Na sequência, ele deve “transformá-lo” em outro objeto ou utilitário que não seja o próprio objeto e suas funções. Por exemplo, um lenço pode ser transformado em uma corda, uma bolsa, um chapéu, um bebê etc. Dentro de cada transformação o aluno deve usar o corpo, sons e interpretar a ação. Após determinado tempo, os demais estudantes da roda podem também tentar adivinhar qual seria o objeto transformado. O jogo trabalha a expressão corporal e criatividade.

Relatório da aula:

A aula começou muito tarde, já era umas 16:30 em média, então eu tentei muito ser rápida para fazer o máximo possível o que eu havia planejado. Comecei com o jogo dos números, 1-pula, 2-agacha... os alunos gostaram e participaram bem, ainda se desconcentram em alguns momentos, vendo tudo como apenas uma grande brincadeira, mas participam intensamente, por serem atividades lúdicas. Depois fiz o jogo de formar objetos com o corpo, ventilador, carro, avião e obtive uma ótima participação também, mas alguns participantes esqueceram os seus números, e os números 1 e 3 acabaram ficando poucas pessoas, mas todos ou quase todos participaram e também gostaram, pelas questões do tempo eu já passei para leitura da história “A caixa de Jéssica”. Eu mesma li a história a partir do audiolivro no Youtube e discutimos rapidamente sobre a história e combinamos de a retomar na aula do dia 22/09/23. Estou feliz e animada com esse processo que vai culminar com a montagem da peça de teatro baseada no livro A caixa de Jéssica.

Plano de aula 6- 22/09/23

O objetivo dessa aula era dar continuidade aos jogos criativos e representativos e também mais consistência no trabalho coletivo do grupo e mais entendimento de elementos da linguagem teatral usando a voz e o corpo concomitantemente. Concentração era minha palavra de ordem, o equilíbrio entre brincar, jogar, e se dedicar a processos criativos que podem ou não se tornar encenados para o público.

Planejamento:

- **Jogo 1: BRINCADEIRA 3 MARINHEIROS.** Nessa brincadeira/jogo tradicional a turma é dividida em dois grupos com o mesmo número de pessoas dos dois lados. Cada lado tem um tempo de 5 min, para pensar em uma mímica para o outro grupo adivinhar. Os grupos são colocados frente a frente na sala e possuem um espaço para se organizar e outro para atravessar a sala cantando, dançando e fazendo uma fala já memorizada de perguntas e respostas entre os grupos, quando chegar no local de fazer as mímicas. As

perguntas e respostas são:

1- “O que vocês vieram fazer na minha linda de terra de ouro?”.

2- “Muitas coisas.”

3- “Então mostre.”

E se inicia a mímica coletiva para ser descoberta pelo grupo oposto. Eu defini um tema para as mímicas, que era interpretar filmes conhecidos. Assim que o grupo que está assistindo descobre o que o grupo está interpretando ele tem direito em um espaço predefinido na sala a pegar pessoas desse grupo e levar para o grupo deles. Como é uma brincadeira tem a possibilidade de ser competitiva, com o grupo com mais pessoas ao fim do jogo, ganhando, mas eu sempre coloco os jogos como colaborativos, como é a minha perspectiva em um trabalho teatral, então eu não incentivo que compitam entre si, mas mantive a proposta de pegar após a adivinhação, mas sem que no fim algum grupo “ganhe”, pois a ideia é que todos ganhem conhecimentos e prazer com a experiência do jogo.

- **Jogo 2: de onde venho para onde vou.**

- **Exercício 3- Improvisação com a história A caixa de Jéssica.** Essa improvisação consiste em, após eu recontar a história, dividir a turma em dois grupos e após um tempo prévio de organização e ensaio os grupos se apresentam uma para o outro para posterior debate de como foi a encenação/improvisação. A ideia é que improvisem de maneira livre o que entenderam da história e como podem encená-la, não contar a história, mas vivê-la em ações físicas, palavras, gestos e ações.

Relatório do encontro:

Após o aquecimento, com uma aula de Tai Chi Chuan de outro professor, eu comecei a aula de teatro e dessa vez eu tive bastante tempo da aula para as vivências em teatro, o que me deixou muito feliz. Iniciei a aula com o jogo tradicional de 3 marinheiros, me senti mal porque a música fala de uma pessoa com uma perna só e a outra rabió o que sugere uma perna atrofiada ou algo relacionado e de novo senti vergonha por estar reproduzindo um jogo teatral e/ou tradicional com contexto de capacitismo, então mesmo eu estudando esses temas e atenta à inclusão ainda acontecem situações em que eu posso estar sendo capacitista e/ou induzindo reflexões capacitistas. Mas mesmo sem graça seguimos o jogo e os participantes gostaram muito de fazer, se divertiram e puderam criar os gestos e mímicas para representar o tema de filme que eu propus, porém cada grupo escolhia os filmes que iam representar só com gestos e movimentos, sem palavras. Como acontece geralmente, os participantes interpretaram super-heróis e contos de fadas, e filmes famosos, como “Velozes e furiosos”, “Frozen” e “Aladdin”.

Todos participaram e percebi que as pessoas com deficiência intelectual entenderam a proposta e conseguiram fazer sua interpretação corporal para jogar, como quando uma artista com síndrome de Down dançou como uma odalisca no filme do Aladdin, e também outros artistas não-verbais participaram com o apoio das estagiárias. Em seguida, fizemos o jogo “de onde vim para onde vou” aonde todos participaram e tiveram ótimas ideias de criação, como vir de uma mina de exploração de minérios e chegar em um bar e vir de uma escola e ir para casa. Depois assistimos o áudio livro “A caixa de Jéssica” e cada grupo fez uma montagem de improvisação baseado na história assistida (2 grupos), eu mesma defini os grupos apenas por proximidade para ser mais rápida, mas, depois, me atentei para prestar atenção nessa questão dos grupos, para ter sempre pessoas de apoio para as pessoas com deficiência, seja física ou intelectual, as pessoas não verbais principalmente precisam desse apoio. Mais para entender as regras, porque depois elas também desenvolvem criações muito ricas e criativas. Teve um grupo que foi incrível porque uma estudante com síndrome Down, muito fechada para as aulas e recém-chegada no Diversus, participou comendo bolinhos cênicos, outra artista cadeirante foi muito bem interpretando a Jéssica, só precisando de mais exercícios para falar mais alto, mas ótima interpretação e criação. Os estagiários também participaram bem, e um artista com síndrome Down, se destacou interpretando o cachorro da história, criando um corpo para interpretar esse animal, fazendo xixi e brincando como um cachorro, demonstrando muita habilidade e criatividade nas ações do seu personagem. No outro grupo que participei, atuando também, uma artista com deficiência física interpretou a Jéssica, ela foi ótima nas criações, uma estudante do curso de dança interpretou a “caixa”, uma ideia bem criativa de transformar um objeto em personagem vivo, também. Eu, e outras pessoas fomos as crianças da escola de Jéssica. Foi bom, mas, como eu não vi de fora, fiquei achando a cena um pouco longa, principalmente do meio para o fim, o que me fez querer encerrar logo. Mas fizemos e a aula terminou um pouco atrasada. Já vem surgindo ideias para levarmos caixas de papelão para criarmos o prólogo da peça. As caixas e os próprios atores seriam personagens e também cenário. Quero usar o mínimo de coisas externas e o máximo do próprio corpo, expressão e criação dos atores e atrizes. Estamos caminhando.

Plano de aula 7- 29/09/2023.

Sensibilização/criação/encenação

O objetivo nessa aula era a sensibilização para a grande riqueza de diversidade de pessoas e formas de ser e estar no mundo que temos no próprio grupo, um microcosmo do

macrocosmo que é a sociedade como um todo. É desse ponto de partida que criaremos a peça teatral para apresentação ao público. Quem somos, onde estamos e para onde vamos? Está em plena construção existencial, artística e material.

Planejamento:

Jogo 1- sensibilização através do olhar concentrado a cada um do grupo.

Jogo 2- transformação do objeto: o que pode virar uma bolinha? Um lenço? Uma garrafa de água? Parte 1: em roda, cada um transforma um objeto. Parte 2: em grupos: contar uma história livre com os objetos “transformados” com tempo para pensar a criação (no máximo 5 a 10 min).

Relatório do encontro:

A primeira parte da aula foi com o grupo de músicos do IFG, eu dei suporte ao professor Gustavo, onde ele trabalhou 5 ritmos, sendo eles o choro, samba, valsa, baião e maxixe para uma apresentação de dança chamada “Palco aberto” em 20/10/2023 no IFG de Goiânia. Eu fiquei responsável pela coreografia do baião. Após essa parte dei início à minha aula em roda, pedi que todos se sentassem, e coloquei alguns objetos aleatórios (lenços, bolas pequenas, chapéus, bolsas entre outros) no meio da roda. Eu expliquei que primeiro era para haver a interação com o objeto real, por exemplo, bola, chapéu, lenços, com seu uso estabelecido socialmente, e depois era para no jogo teatral, transformá-los em outra coisa diferente, dei exemplo de um lenço que virava um bebê, e a roda seguiu em sentido anti-horário. A maioria dos e das participantes entendeu o jogo e conseguiu fazer e criar ótimas mini cenas (pensando na ideia de começo, meio e fim da cena, mesmo essa sendo bem curta, de 30 segundos a 2 minutos em média). Acho que algumas artistas com deficiência intelectual talvez não tenham entendido bem, acredito que porque jogos simbólicos para pessoas com deficiência intelectual tem algumas peculiaridades, com simbolização dos personagens e objetos cênicos de uma maneira diferente. Preciso rever isso, formas de adaptação e explicação para as artistas com deficiência intelectual, mas mesmo assim elas participaram a partir do entendimento delas. Antes eu fiz o “Jogo do olhar” (adaptação minha de uma dinâmica da área de psicologia para olharmos para as pessoas que convivemos com qualidade e intensidade). Com a música do Arnaldo Antunes, “Seu olhar”. Os estudantes do IFG ficaram achando tudo muito engraçado, mesmo os participantes do Diversus tiveram dificuldades de concentração, olhar de verdade

para outrem realmente não é fácil e as pessoas tentam fugir e se enganar ou burlar as regras do jogo, para não se sentirem desconfortáveis, regra essa que era simplesmente olhar e girar em roda para mudar a pessoa do foco do olhar. Uma roda interna virada para fora e uma roda externa de pessoas virada para dentro, assim cada pessoa tinha uma correspondente e para mudar o par, a roda de fora tinha que girar depois de um tempo, sem combinar e sem conversar. Este é um jogo que exige muita concentração e os participantes de maneira geral do grupo tem dificuldades nessa ação. Principalmente quando a ação de concentrar vem junto a um exercício ou jogo lúdico, os participantes ficam presos a um binarismo, como se a brincadeira não pudesse ser concentrada ou se a concentração não pudesse também ser leve e divertida. Eu intervi neste jogo cobrindo espaços vazios de pessoas que estavam sem parceiros, pois não estávamos em número par, e devido às questões de apoio pedagógico algumas pessoas saíram das rodas para ajudar pessoas que não estavam participando do jogo, e assim eu ajudava a girar a roda de fora. Sem falar, apenas com gestos, olhares e toques nos ombros para se deslocarem. Muitos participantes se concentraram, mas muitos ficaram fazendo brincadeiras com o par no ato de simplesmente olhar o outro: seus detalhes, suas diferenças e singularidades. Acredito que houve essa dificuldade porque olhar para a diferença pode ser doloroso, intimidador ou vergonhoso para algumas pessoas. Eu comentei que esse jogo me emocionava quando eu jogava, enquanto a maioria do grupo neste dia riu. Acredito que por estarem desconcentrados, ocorreram tantos risos e dispersões. Eu queria que eles olhassem a diversidade, que eles se vissem e vissem os outros, na riqueza das diferenças entre si, de corpos e intelectos... Mas algo próximo disso pode ter acontecido. Talvez seja o caso de repetir esse jogo em outro momento, após mais vivências na linguagem teatral. Pois este é um jogo de sensibilização e mais subjetivo também, mas que tem muito a ver com a história “A caixa de Jéssica”, que também versa sobre ver o novo e conviver com as pessoas e as diferenças. Depois que fizemos a roda com o jogo de recriação da função do objeto, dividi os grupos, de novo, e na pressa não prestei atenção se estavam pessoas que poderiam ajudar e as que geralmente precisam de auxílio, mas eu dividi de acordo com a proximidade geográfica das pessoas, e eles criaram ótimas improvisações, com um tempo de combinação de cenas com os objetos re-entendidos, e foi muito bom, teve cena de assalto na rua, assalto no ônibus, e cena de representação em um circo com malabaristas e outros artistas circenses. Nessas cenas os participantes utilizaram outros objetos ressignificados, como instrumentos musicais, para criar a representação. As cenas foram muito criativas e na próxima aula vamos dar continuidade à essas criações, só que agora com a história da Jéssica como pano de fundo. Vejo muito desenvolvimento em todos e todas as participantes e terminei esse encontro muito satisfeita, de ver eles criando, e atuando com muita criatividade

e habilidades teatrais.

Plano de aula 8- 06/10/2023

Montagem de cenas/experimentações/sensibilidades

Sigo querendo construir um grupo ainda mais criativo, concentrado e disponível para produzir cenas teatrais. Começo do desenho do espetáculo a partir do jogo do olhar, levando a experiência da sensibilidade mútua e coletiva para o palco.

Planejamento:

1- **Jogo 1- ruas e vielas** para aquecer. Este jogo consiste em que os jogadores façam com seu corpo, em filas, ruas com os corpos virados para frente e os braços esticados e vielas, com os corpos para o lado e os braços esticados. A professora que guia o jogo anuncia as ruas e vielas para serem feitas pelo coletivo de jogadores, enquanto um pegador e um pego correm entre as ruas e vielas. O interessante é perceber quais estratégias o pegador fará para pegar o pego nesse contexto e da mesma forma como o pego vai se planejar para fugir do pegador enquanto as ruas viram vielas e vice-versa. Propor experimentações de criação de personagens da história A caixa de Jéssica: zelador e cachorro, Jéssica e um colega da escola, por exemplo.

2- **Moldando o espaço.** Delinear o espaço com as mãos. Criar objetos grandes. Dividir em grupos. Combinar antes o objeto. Mas sem ensaio.

3- **Jogo criativo:** vou recontar rapidamente a história da caixa de Jéssica, para caso alguém ainda não tenha ouvido, lido ou tenha se esquecido ao longo dos intervalos entre os encontros. Em seguida vou pedir que cada pessoa diga o que tem em sua caixa, que é o melhor que ela pode oferecer ao mundo. Improvisar uma vez com essas outras coisas, ao invés de ser o que a Jéssica propõe na história.

Relato do encontro:

Nesta aula foi feito principalmente o jogo “Ruas e Vielas”, como a turma é grande foi preciso algumas adaptações para o jogo fluir. O jogo aconteceu, primeiro só como um pic pega, depois como um jogo de pegar com personagens e estratégias que é o objetivo mesmo do jogo. Todos queriam jogar sendo pegos e pegadores, além de representar com o corpo as ruas e vielas. Eu pedi para fazerem personagens da história “A caixa de Jéssica”, como o zelador e o cachorro. O jogo foi bom, mas como venho comentando bastante nesses relatos, ainda falta concentração para o jogo fluir melhor, um pouco mais de silêncio e atenção também dos participantes, pois tudo isso é muito importante para que o jogo transite de apenas ludicidade para desenvolvimento de elementos e compreensões da linguagem teatral. Meu desafio creio que

reside exatamente neste ponto, fazer jogos teatrais que são lúdicos e criativos, mas também que as regras e instruções fiquem claras, de maneira que seja interessante para eles, mas que também os incitem a desenvolver técnicas da linguagem teatral.

Essa foi a última aula que eu dei neste mês, depois disso as aulas foram dedicadas ao estágio de dança da UFG e ao ensaio para uma apresentação de dança a ser feita na Associação Pestalozzi, unidade Peter Pan. Essa apresentação inclusive foi muito linda, potente e emocionante, e me levou a pensar formas de levar mais dança e teatro às escolas da Pestalozzi, e também levá-los ao Diversus ou outras formas de formação, na escola mesmo, em dança e teatro. Também a experiência com meu irmão Roberto, que estuda na unidade, interagindo, dançando e sorrindo foi algo que me comoveu profundamente e me leva a querer pesquisar e estar cada vez mais na área de arte e inclusão.

Aula 9- 27/10/2023

Ensaios/eventos

Neste dia tivemos aula de dança, criação e ensaio para as próximas apresentações no Comitê Paralímpico e no Seminário Internacional de Artes da Cena-SEMINAR. As apresentações foram compostas de um início de improvisação com fitas da ginástica rítmica (ginástica para todos) organizada por um prof. da UEG, e em seguida vem a apresentação de parte do espetáculo “Brotam todas as flores”, um projeto aprovado por Ana Beatriz Dalla Déa que fala sobre a relação de filhos com deficiência e suas mães, as construções, lutas e afetividades nesse processo. O espetáculo começa com a dança de Ana e Vanessa e em seguida os participantes entram em duplas dançando com flores de crochê, também na proposta de contato e improvisação. Ao fim as pessoas da plateia são convidadas a dançarem juntas com o Diversus. No dia 03/11/2023, emenda de feriado, nosso próximo encontro, será um ensaio geral na sede do Sindicato dos Docentes das Universidades Federais de Goiás- ADUFG, onde será o evento do Comitê Paralímpico. Dessa maneira as aulas de teatro serão para um momento mais propício, mas a montagem mais intensa da peça teatral ficará para 2024, devido às apresentações já marcadas e o fim do ano estar se aproximando. No dia 10/11/2023 não tivemos encontro pois aconteceu uma mesa de conversa sobre Acessibilidade coordenada por Marlini Lima com a presença de Gislana Vale na EMAC-UFG, dentro do evento SEMINAR.

Plano de aula 10- 08/12/2023

Desenvolvimento de presença cênica/ampliação da ideia do corpo/consistência em cena/estado de atenção para criação artística

Observando o grupo enquanto professora de teatro e artista do mesmo eu senti que o

grupo precisava de mais trabalhos que desenvolvessem nos mesmos a presença cênica, ao entenderem que estão em cena, vistos por um público, e que o corpo nessa situação se amplia, se torna ainda mais simbólico e comunicativo, com ou sem palavras, com dança ou com teatro. Assim levei técnicas e exercícios cênicos de presença para trabalharmos, o que engloba também as funções psicológicas superiores como atenção, concentração e dedicação ao momento presente, que é onde acontece o ato teatral e/ ou coreográfico.

Planejamento:

- Estudos/exercícios de presença cênica para as apresentações de dança e teatro através de:

Caminhada pelo espaço, ouvindo os sons, se concentrando, vendo quem está na sala, vendo como é a sala, se concentrando totalmente no momento presente. (mudando direções e níveis para deslocamento não cotidianos e criativos).

Jogo de andar na sala em velocidades diferentes, que são 4 velocidades, usando metáforas para exemplificar, 1-caminhar como acorda, 2- caminhar como quem está se arrumando para ir para o trabalho/escola, 3- andar na velocidade de quem está fugindo de um cachorro bravo, 4- andar na velocidade de quem pode perder o ônibus.

Jogo do movimento. Todos têm que se movimentar na mesma velocidade. Se uma pessoa para, todos param, se uma pessoa se movimenta, todos se movimentam e preferencialmente no mesmo ritmo.

Jogo do olhar: em círculo apenas olhar, para todos do círculo. Pode ser uma pessoa ou duas, no meio da roda ou no próprio lugar, com concentração e atenção. Apenas olhar para cada pessoa sentada enquanto anda pelo círculo. (este é uma variação do outro jogo do olhar que já fizemos algumas vezes, para trabalhar mais concentração no ato de trocas de olhares)

Relatório do encontro:

Esse encontro foi muito prolífero e diferenciado, nele obtive muita concentração, atenção e fluidez nos jogos e vivências teatrais pelos participantes do grupo, eu percebi um grande amadurecimento na compreensão da linguagem teatral. Começamos caminhando pelo espaço de diferentes maneiras, direções e níveis. Sentindo os cheiros, sons e percebendo as formas da sala de dança. Depois fizemos o jogo que quando um se movimenta todos se movimentam, se um para todos param, ele exige muita atenção e concentração. O objetivo dessa aula era trabalhar presença cênica, estar no aqui e agora, força na estrutura física, amplitude corporal, energia, pontos estes de experimentação e ação essenciais para as artes da cena. Toda a programação da aula foi pautada nessas possibilidades. Em seguida, fizemos o jogo de olhar

novamente, só que dessa vez revisitado, em círculo cada um tinha apenas que olhar para o outro. Quem se levantava ia por dentro da roda olhando de pessoa para pessoa, a minha única regra e indicação foi pedir para eles olharem um por um e foi muito incrível porque cada um criou uma forma de olhar e de se locomover diferente. Os participantes criaram formas muito interessantes de olhar, modificando gestos e formas do corpo. Um artista com síndrome de Down, o Marcos Filho, olhou para cada pessoa de uma forma diferente. Outra artista, Simone da Cruz, mãe do Marcos Filho, fez um binóculo com as mãos. Outra artista, Maria Patrícia, olhou de forma enviesada e no plano médio, meio de cabeça para baixo. Nós terminamos essa aula com uma roda de conversa em que muitos deles disseram que foi esplêndido, que se concentraram e acharam muito bom trabalhar assim a presença cênica e a criatividade. Uma outra artista com síndrome Down, a Vitória Pinheiro, que tem um pouco de dificuldade de concentração e sempre comenta e conversa muito durante as aulas, se concentrou totalmente, observou a todos, ficou calada (o que neste caso era a proposta do exercício) e todos se impressionaram, porque ela não só entendeu as regras, mas se envolveu de fato no jogo olhando a todos, jogando e na sua vez de “olhar” o fez com atenção plena. Eu fiquei muito feliz de ver tudo isso acontecer nessa aula, e ver o quanto o trabalho de teatro é importante para grupos de dança e vice-versa, pois são artes complementares que podem e devem trocar muitas práticas e a essência de cada uma para aprofundamento de trabalhos artísticos. Sinto que estou no caminho certo. Foi fascinante como alguns artistas criaram o olhar de forma muito cômica e leve e outros de forma mais trágica e densa, demonstrando suas características e personalidades individuais.

Plano de aula 11- 15-12-2023

Criatividade/sensibilidade/coletividade

Nesta aula, a última do ano de 2023, foquei em trabalhar mais mimesis, jogos de concentração e atenção para afinar essas técnicas corporais. Também repeti jogos bem-sucedidos e conversei com a turma sobre os aprendizados do semestre.

Planejamento:

1- Alongamento: imitação de bichos, pedir para algumas pessoas imitarem bichos, como eles se alongam e se movimentam? Alguns animais sugeridos: águia, gato, cachorro, cobra, leão, elefante, girafa, pato, macaco, peixe, entre outros. O movimento de cada um dos bichos proporciona alongamentos completos em todo o corpo, pois alguns rastejam, outros voam, nadam e pulam, por exemplo.

- 2- Aquecimento: ruas e vielas.
- 3- Atravessar a sala andando, apenas atravessar.
- 4- Jogo de caminhar e procurar um objeto pelo espaço vendado, um guia e o outro é levado a andar, tocar e sentir a sala, depois troca as funções nas duplas.
- 5- Brincadeira do telefone sem fio relembrando a história “A caixa de Jéssica”.
- 6- Jogo de passar por obstáculos com cadeiras e mesas vendados sem alguém para guiar.
- 7 - Roda de conversa sobre a aula, o trabalho no semestre e cada um dizer o que levaria na sua caixa (da montagem da peça teatral) em círculo.

Relatório do encontro:

A última aula do ano foi muito fértil. A turma participou ativamente, novamente com total entrega e envolvimento, muito concentrados, tanto no exercício de atravessar a sala quanto no de guiar a pessoa com os olhos vendados. Como durante a execução desses jogos tinham muitas pessoas na plateia, e algumas com receio de fazer o exercício sem conseguir enxergar totalmente, houve um pouco de conversa e também muitas entradas e saídas da sala de trabalho, às vezes falta um pouco de percepção de que a sala de ensaio/criação/aula é um espaço importante para ser respeitado e que não tenham conversas paralelas durante as experimentações. De qualquer forma a turma mostrou que está conseguindo entender e trabalhar a presença cênica, e teve muita dedicação e atenção na hora de fazer os jogos, o que era a maior intenção da aula. Finalizamos o semestre com a certeza de muitos desenvolvimentos na turma acerca dos elementos básicos da linguagem teatral e com muita expectativa para a montagem da nossa peça teatral.

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E GRUPOS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS EM PRÁTICAS CORPORAIS, ARTÍSTICAS E EDUCACIONAIS. **Pesquisador:** Vanessa Helena Santana Dalla Déa **Área Temática:**

Versão: 4

CAAE: 74991723.9.0000.5083

Instituição Proponente: Faculdade de Educação Física e Dança

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.484.848

Apresentação do Projeto:

Título da Pesquisa: INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E GRUPOS COM NECESSIDADES

ESPECÍFICAS EM PRÁTICAS CORPORAIS, ARTÍSTICAS E EDUCACIONAIS. Pesquisador

Responsável: Vanessa Helena Santana Dalla Déa. N. CAAE: 74991723.9.0000.5083.

Instituição Proponente: Faculdade de Educação Física e Dança. Membros da equipe de pesquisa: Leticia Cristina de Andrade Cauhy; Glauber Henrique de Almeida Souza; Vicente Paulo Batista Dalla Dea; **Renata Valerio Pova Curado**; Marlini Dorneles de Lima; Ana Paula Neres de Santana Bandeira; Joselma Barros Reis; José Aparecido Alves de Oliveira.

Objetivo da Pesquisa:

Justificativa da Emenda:

A emenda se dá pela especificação de avaliações quantitativas e qualitativas citadas no projeto guarda-chuva. Trata-se de uma pesquisa de pós-doutorado, que vai avaliar apenas uma pequena parte do público-alvo da pesquisa aqui já aprovada, que são as mães das pessoas com deficiência. Assim essa emenda traz na metodologia, já aprovada pelo CEP, de pesquisas quanti-qualitativas, a avaliação da qualidade de vida e sedentarismo e de entrevista com objetivo de conhecer a história de vida dessas mulheres. Como nesse projeto guarda-chuva já inclui grupos com necessidades específicas e cuidadores de pessoas com deficiência, o grupo avaliado nesse projeto emenda já está incluído.

Objetivo geral deste subprojeto.

Analisar a qualidade de vida e sedentarismo de mães de pessoas com deficiência.

Objetivos Específicos:

- Analisar a influência do cuidado com o filho com deficiência na qualidade de vida da mulher;
- Verificar impactos da presença de atividade física para o filho na qualidade de vida da mãe;
- Apresentar indicativos para políticas públicas direcionadas para mães atípicas e material informativo para profissionais e para as próprias mães.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Para minimizar os riscos de desconforto ao participar da pesquisa o pesquisador terá um olhar sensível e atencioso, respeitando qualquer sinal de desconforto ou negação de resposta, modificando ou excluindo a questão. Também respeitaremos o direito ao ressarcimento, assegurando, caso necessário, o ressarcimento de despesas com o tratamento, viagem e alimentação, bem como outras despesas tenha devido a pesquisa ou seu dano, e que seus pais ou responsáveis não arcarão com nenhum custo da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se da inclusão de um novo objetivo específico para avaliar a seguinte variável: Mães Atípicas:

Qualidade de vida e sedentarismo. Profa Dra Vanessa Helena Santana Dalla Déa

Supervisão: Prof. Dr. Edison Duarte.

A amostra será composta por 60 mães de pessoas com deficiência sendo 20 mães em Campinas/SP, 10 mães de pessoas com síndrome de Down e 10 mães de pessoas com transtorno do espectro autista. Para completar a amostra serão avaliadas 40 mulheres de Goiânia/GO, sendo 8 mães de pessoas com deficiência física, 8 mães de pessoas com deficiência intelectual, 8 mães de pessoas surdas, 8 mães de pessoas cegas e 8 mães de pessoas com transtorno do espectro autista.

Para identificar as condições de qualidade de vida e sedentarismo de mães de pessoas com deficiência física, visual, auditiva, intelectual e com transtorno do espectro autista serão utilizados instrumentos quantitativos. Os mais adequados instrumentos serão discutidos com pesquisadores de referência na área e definidos buscando entender com maior qualidade a realidade das mães. No entanto traremos como proposta inicial a utilização da Versão

Brasileira do Questionário de Qualidade de Vida -SF-36, o Questionário Internacional de Atividade Física (QIAF) e para complementar as análises uma entrevista semiestruturada sobre perfil e história de vida. O recrutamento será realizado pessoalmente nas instituições onde essas mães frequentam para atendimento dos seus filhos. Planejamos realizar a pesquisa em Campinas São Paulo na Fundação Síndrome de Down e no Centro Síndrome de Down CESD. Em Goiânia a pesquisa será realizada na Associação Síndrome de Down de Goiás Asdown-Go, na Adfego, na Adveg e na Associação dos Surdos de Goiânia. O contato online será apenas para marcar o horário e para tirar alguma dúvida que possa acontecer no preenchimento.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Carata de encaminhamento ao atendimento de pendências.
- Projeto de pesquisa.
- TCLE destinado às mães.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências anteriormente elencadas, a saber:

01- Anexar o critério de inclusão das mães participantes, serão todas maiores de 18 anos?
(PENDÊNCIA ATENDIDA)

02- Anexar o MODELO do TCLE a ser aplicado às mães.
(PENDÊNCIA ATENDIDA)

03- Como dará o recrutamento das mães envolvidas?. Será presencialmente? Via on line? descrever a forma do recrutamento, pois se for on line, deverá descrever como será aplicado o TCLE ao grupo do estudo e a forma de garantir que este grupo detenha uma cópia do documento.
(PENDÊNCIA ATENDIDA)

04 - Descrever os riscos e benefícios às participantes.
(PENDÊNCIA ATENDIDA)

05 - Incluir este novo objetivo específico, a ser estudado, no arquivo das informações básicas
(PENDÊNCIA ATENDIDA)

Após análise dos documentos postados somos favoráveis à APROVAÇÃO do presente protocolo de pesquisa, por não haver óbices éticos, smj deste Comitê.

Salientamos que deverão ser anexadas as anuências dos locais que serão adentrados, ou seja onde dar-se-á a coleta de dados com as mães, DEVERÃO ser anexamos nos autos deste protocolo de pesquisa sob a forma de NOTIFICAÇÃO assim que forem obtidos, informamos que as coletas só poderão ser realizadas após a obtenção da referidas anuências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo **APROVADO**. A pesquisa foi considerada em acordo com os princípios éticos vigentes.

Conforme Resolução CNS nº466/12, o pesquisador responsável deve: garantir que as pesquisas em comunidades, sempre que possível, traduzir-se-ão em benefícios cujos efeitos continuem a se fazer sentir após sua conclusão. Quando, no interesse da comunidade, houver benefício real em incentivar ou estimular mudanças de costumes ou comportamentos, o protocolo de pesquisa deve incluir, sempre que possível, disposições para comunicar tal benefício às pessoas e/ou comunidades; comunicar às autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, os resultados e/ou achados da pesquisa, sempre que estes puderem contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, preservando, porém, a imagem e assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados; assegurar aos participantes da pesquisa os benefícios resultantes do projeto, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa; assegurar aos participantes da pesquisa as condições de acompanhamento, tratamento, assistência integral e orientação, conforme o caso, enquanto necessário, inclusive nas pesquisas de rastreamento.

Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG os relatórios parciais e o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para janeiro de 2029.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_2502483_E1.pdf	22/03/2025 17:00:30		Aceito
Outros	cartadeencaminhamento.pdf	22/03/2025 16:59:43	Vanessa Helena Santana Dalla Déa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEMAESATIPICAS.pdf	22/03/2025 16:58:39	Vanessa Helena Santana Dalla Déa	Aceito
Brochura Pesquisa	emendaMAESATIPICASQVsedentarismo.pdf	17/02/2025 11:14:42	Vanessa Helena Santana Dalla Déa	Aceito
Outros	QUESTIONARIOAMPLIADAS.pdf	11/06/2024 13:22:58	Vanessa Helena Santana Dalla Déa	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	11/06/2024 13:22:32	Vanessa Helena Santana Dalla Déa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEampliado.pdf	11/06/2024 13:21:57	Vanessa Helena Santana Dalla Déa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ASSENTIMENTO.pdf	11/06/2024 13:21:34	Vanessa Helena Santana Dalla Déa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CONSENTIMENTO.pdf	11/06/2024 13:21:21	Vanessa Helena Santana Dalla Déa	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	11/06/2024 13:20:14	Vanessa Helena Santana Dalla Déa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOPESQUISAINCLUSAOCOMITEETICA.pdf	11/06/2024 13:20:03	Vanessa Helena Santana Dalla Déa	Aceito

Outros	carta.pdf	11/06/2024 13:19:42	Vanessa Helena Santana Dalla Déa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_dalladea.pdf	04/12/2023 20:09:46	Vanessa Helena Santana Dalla Déa	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_Compromisso_pesquisadorespra migo.pdf	04/12/2023 20:00:17	Vanessa Helena Santana Dalla Déa	Aceito
Cronograma	cronogramadalla.pdf	12/10/2023 18:26:18	Vanessa Helena Santana Dalla Déa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	12/10/2023 18:23:41	Vanessa Helena Santana Dalla Déa	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_assinatura_assinado.pdf	21/09/2023 19:09:26	Vanessa Helena Santana Dalla Déa	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 03 de Abril de 2025

Assinado por:

**Rosana de Moraes Borges Marques
(Coordenador(a))**