

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LORENA OHANA RODRIGUES COSTA

Educação teatral acessível às infâncias e juventudes com deficiência
visual

SÃO PAULO
2022

LORENA OHANA RODRIGUES COSTA

Educação teatral acessível às infâncias e juventudes com deficiência
visual

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais
- Desigualdades e Diferenças.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Dias Prado

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Carla Biancha Angelucci

SÃO PAULO

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Ce	Costa, Lorena Ohana Rodrigues Educação teatral acessível às infâncias e juventudes com deficiência visual / Lorena Ohana Rodrigues Costa; orientadora Patrícia Dias Prado; coorientadora Carla Biancha Angelucci. -- São Paulo, 2022. 170 p. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022. 1. Educação teatral. 2. Deficiência Visual. 3. Infâncias e Juventudes. 4. Metodologias acessíveis. I. Prado, Patrícia Dias, orient. II. Angelucci, Carla Biancha, coorient. III. Título.
----	---

COSTA, Lorena O. R. **Educação teatral acessível às infâncias e juventudes com deficiência visual**. Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial para o exame do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves Instituição: UFRN
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a Joana Belarmino de Sousa Instituição: UFPB
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a Patrícia Dias Prado Instituição: FEUSP
Julgamento: _____ Assinatura: _____

À minha mãe, que me permitiu viver meus sonhos e meu desejos, ainda que eles fossem, em teoria, além do que era possível a nós. Aos meus, que compartilham esta vida comigo, desde meus primeiros respiros. À Maria Paula, Robert, Giovana, Isadora, Carol, Gustavo e Luany, as crianças que me apresentaram a sala de aula e fizeram dela meu lugar mágico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Prof.^a Dr.^a Patrícia Dias Prado, pela acolhida, por ter costurado esta rede que me sustentou na pós-graduação, pela motivação, pelos questionamentos, por compartilhar comigo tamanha sabedoria, por manter acesa a chama que nos inspira a serguir pesquisando com brilho nos olhos. Sem você nenhuma destas palavras estariam aqui.

A Prof.^a Dr.^a Carla Biancha Angelucci, pela coorientação, pelo estímulo, interrogações e contribuições que ajudaram a construir minhas ideias com maior nitidez e pela colaboração e empenho para que eu continuasse com esta pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Elcie Masini, pelos caminhos abertos, por todo saber que construiu e compartilhou em seus muitos anos dedicados ao campo da educação de pessoas com deficiência visual e, principalmente, pelo aceite tão pronto que me permitiu ingressar neste mestrado ainda que nossos caminhos tenham se distanciado em alguma bifurcação. Obrigada pelos milhos jogados nesta trilha que me permitiram chegar até aqui. Seu legado sem dúvidas será perpétuo.

À Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e ao Programa de Pós-Graduação, pela oportunidade de ingressar neste curso de mestrado, aos docentes, as funcionárias e aos funcionários, aos colegas de disciplinas, pelas trocas e ensinamentos tão significantes para minha formação.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento que permitiu que eu me dedicasse exclusivamente à pesquisa.

Aos colegas do grupo Pesquisa e Primeira Infância: linguagens e culturas infantis - CORPINFÂNCIAS (FEUSP): Cibele, Milene, Alexandre, Angélica, Andréa, Fernanda, Roberta, Bianca, Michelle, Adrielle, Laís, Simone, Tatiana, Carol, Elena, Elenira, Talita, Angelita, Laura, Lorrana, Giulia e Carolina, pela acolhida, pelos encontros, pela presença nesses anos em que a pandemia nos colocou constantemente diante das telas e pelas contribuições valiosíssimas.

Às professoras Marlíria Flávia e Kelly Crifer, pelo aceite tão pronto e generoso em conceder entrevistas para falar de seus trabalhos, por fazerem esta pesquisa possível, por terem aberto as primeiras trilhas que nos conduzem por esse caminho tão cheio de possibilidades e atento às pessoas.

Ao ator e professor Felipe Rodrigues e ao ator Edgar Jacques, pela generosa partilha de suas experiências de vida que nos conduzem e nos ensinam tecendo questões tão profundas que nos desacomodam.

À Prof.^a Dr.^a Joana Belarmino de Sousa e ao Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves, por aceitarem tão prontamente compor minha banca de Exame de Qualificação e de Defesa, pelas contribuições tão valiosas, pelas palavras tão afáveis e pela motivação para seguir perseguindo caminhos que nos permitam olhar positivamente para as diferenças.

Aos antigos mestres: Jerusa Rocha, Gilson Motta e Arheta Andrade por terem me dado a mão quando dava meus primeiros passos nesse caminho que venho trilhando e por terem acolhido meu desejo quando ele ainda era apenas uma ideia.

À minha mãe Angela, pela vida, pelo apoio em todas as empreitadas que me proponho e pelo amor que me dedica diariamente e alimenta meu desejo de continuar perseguindo meus sonhos de menina. À minha irmã Ana Luiza, pela partilha desta vida e por me inspirar a ser o melhor que eu puder.

Aos familiares que compartilham ou compartilharam essa vida comigo com tanto apoio, cuidado e afeto: minha avó Conceição (Vó Preta), meu avó José (que tanto acreditava em mim), minha bisavó Rosa (a primeira pessoa a estudar comigo), minhas tias Denise, Shirley, Rosa, Marli e Raquel, meus tios Renato e Jorge, minhas primas e meus primos Ingrid, Arthur, Cauã, Victor, Maria Clara, Maria Alice, Laura e Heliana.

Às amigas e aos amigos com quem compartilhei muito ou alguma parte desta jornada, que tanto me apoiam e me sustentam: Júlia, Silvia, Jéssica, Bruno, Amanda, Renata, Marcus Vinicius, Fabiane, Thamara, Jaqueline, Vanessa, Flavia, Mariana e Aline, obrigada pelas parcerias e pelo incentivo, por alimentarem amizades tão sinceras e preciosas cheias de cuidado, acolhimento e afeto que suportam até os furacões mais devastadores, mantendo-se sempre presentes mesmo que à distância.

Ao meu bichinho Daniel, que tanto compartilhou comigo dos momentos de escritas quase solitária se não fosse por sua presença carinhosa e peluda durante toda esta pesquisa.

E às crianças que encontrei nas salas de aula, nos pátios, nas oficinas de arte e de teatro, que me cativaram tão profundamente que alteraram minha rota e me fizeram ver em nossas partilhas o que ainda não havia encontrado em nenhuma outra experiência, coisa essa que ainda não consegui nominar, apenas sinto, apenas corre dentro de mim, me mantendo viva e desejante de seguir fazendo, de seguir juntando o teatro, a educação e as crianças com deficiência e, principalmente, de seguir fazendo juntinho, pertinho, contando histórias umas para as outras, recebendo um tanto e doando um tanto também.

COSTA, Lorena O. R. **Educação teatral acessível às infâncias e juventudes com deficiência visual**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado buscou investigar e analisar a construção de metodologias de educação teatral que sejam acessíveis às crianças e jovens com deficiência visual. Para isso, foram realizadas entrevistas com duas professoras de teatro que trabalharam com crianças e/ou jovens com deficiência visual em ambientes educacionais e/ou teatrais, a fim de perscrutar seus trajetos profissionais, suas impressões pessoais acerca desta interlocução entre teatro, educação, deficiência visual, infância e juventude, bem como as metodologias por elas construídas para a educação teatral. Foram realizadas também entrevistas com dois ex-alunos de teatro, a fim de considerar os atravessamentos gerados pela interlocução teatro/educação em suas próprias experiências de vida, bem como os sentidos e significados que ressoaram durante e depois destas experiências vividas por eles enquanto crianças e/ou jovens com deficiência visual. Buscou-se refletir acerca da complexidade de fazer teatro e de fazer educação que considerem a multiplicidade de modos de ser no mundo, a partir de pressupostos que comunguem conceitos que se aportam na heterogeneidade de corpos, na aprendizagem inventiva e na experiência perceptiva. As noções de infância, juventude e deficiência também são discutidas a partir dos estudos das Ciências Sociais, da Psicologia, da Filosofia e da Antropologia. A problematização da conceituação do teatro enquanto uma arte essencialmente visual e universal engendra um paradoxo quando inserimos a existência de pessoas que não fazem uso da visualidade neste contexto, problematizando tal essencialidade visual, bem como sua universalidade. Questiona-se, ainda, como construir uma educação teatral que considere a deficiência visual como constituinte dos modos de ser no mundo e não como limite das crianças e jovens com deficiência visual, considerando-as/os seres completos. As análises revelaram que a educação teatral se apresenta como espaço político para reflexões sociais, para a reestruturação de normas que considerem as múltiplas formas de relação e de vida, bem como para a construção de práticas que acolham a multiplicidade dos modos de expressão, percepção, simbolização e de relação conosco, com outrem e com o mundo.

Palavras-chave: Educação Teatral; Deficiência visual; Infâncias e Juventudes; Metodologias Acessíveis

COSTA, Lorena O. R. **Theater education accessible to childhoods and youth with visual impairments**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

ABSTRACT

This master's research aimed to investigate and analyze the construction of theater education methodologies that are accessible to childhoods and youth with visual impairments. For that, interviews were carried out with two theater teachers who worked with visually impaired childhoods and/or youth in educational and/or theatrical environments, in order to consider their professional paths, their personal impressions about this dialogue between theater, education, visual impairment, childhood and youth, as well the methodologies built by them for theatrical education. Interviews were also carried out with two former theater students, in order to consider the crossings generated by the theater/education dialogue in their own life experiences, as well as the senses and meanings that resonated during and after these experiences lived by them as children and /or visually impaired youth. We sought to reflect on the complexity of making theater and making education that consider the multiplicity of ways of being human in the world, from assumptions that share concepts that contribute to the heterogeneity of bodies, inventive learning and perceptive experience. The notions of childhood, youth and disability are also discussed from the studies of Social Sciences, Psychology, Philosophy and Anthropology. The problematization of the conceptualization of theater as an essentially visual and universal art engenders a paradox when we insert the existence of people who do not make use of visibility in this context, questioning this visual essentiality, as well as its universality. It is also questioned how to build a theatrical education that considers visual impairment as a constituent of the ways of being human in the world and not as a limit for children and youth with visual impairment, considering them complete human beings. The analyzes revealed that theater education presents itself as a political space for social reflections, for the restructuring of norms that consider the multiple forms of relationship and of life, as well as for the construction of practices that welcome the multiplicity of modes of expression, perception, symbolization and relationship with ourselves, with others and with the world.

Keywords: Theater Education; Visual Impairment; Children and Youth; Accessible Methodologies

LISTA DE SIGLAS

EBA – Escola de Belas Artes

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

IBC – Instituto Benjamin Constant

ONG – Organização Não Governamental

IP – Instituto de Psicologia

UFPE – Universidade Federal do Pernambuco

PUC-RIO – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

ECo – Escola de Comunicação da UFRJ

FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ICB – Instituto de Cegos da Bahia

LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência

PNC – Plano Nacional de Cultura

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

UFF – Universidade Federal Fluminense

SUMÁRIO

PRIMEIRO ATO	12
1.1 Deixa eu me apresentar	12
1.2 Início da Pesquisa.....	15
1.3 Encontros e desencontros de uma pós-graduação em meio a uma pandemia	23
SEGUNDO ATO	27
2.1 Entrelaçando teatro, educação especial, deficiência visual, infância e juventude .	27
2.2 Proposições para uma acessibilidade estética em arte.....	45
2.3 Como falar da deficiência? Não existe um modo único, mas existe um modo mais humano.....	50
2.4 Arte e capacitismo: relações e dissociações	57
TERCEIRO ATO.....	64
3.1 Encontrando caminhos possíveis em percursos desafiadores	64
3.2 " <i>A expressividade a partir do olhar cego</i> ": entrevista com a Prof. ^a Marlíria Flávia	66
3.3 " <i>O teatro que a gente pensa é o teatro que cabe todo mundo</i> ": entrevista com a Prof. ^a Kelly Crifer	80
3.4 " <i>A arte é inclusiva, mas as pessoas não</i> ": entrevista com o ator e Prof. Felipe Rodrigues.....	101
3.5 " <i>O lado bom é que tudo pode ser experimentado</i> ": entrevista com o ator Edgar Jacques	118
FIM: ou estamos apenas no começo?.....	146
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICES.....	167
APÊNDICE 1 - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	167
APÊNDICE 2 - Roteiro entrevista semiestruturada com professores	168
APÊNDICE 3 - Roteiro entrevista semiestruturada com ex-alunos	169
APÊNDICE 4 – Roteiro entrevista semiestruturada com ex-alunos	170

PRIMEIRO ATO

Mais importante que a chegada é o percurso

1.1 Deixa eu me apresentar

Perguntei-me recentemente quando foi que essas palavras: teatro, crianças, educação, deficiência deixaram de ter um ponto final entre elas, separando-as e se entrelaçaram, tornado-se uma coisa só para mim. Estas quatro palavras, que sozinhas dizem respeito a universos muito singulares e, paradoxalmente, muito diversos, deram início ao que hoje é essa pesquisa e se juntaram a muitas outras palavras cruciais, como a juventude e a deficiência visual.

Não houve um momento, houveram alguns momentos, desses que de tão corriqueiros nos esquecemos, nos esquecendo também do quanto eles foram determinantes para muitos dos nossos próximos dias. Em um dia qualquer, de uma estação qualquer, mas para ajudar na fábula, digamos que tenha sido em uma quarta-feira de uma primavera de 2014, duas amigas e eu decidimos criar um grupo de teatro para nos apresentar para crianças em escolas.

Eu gostava de ser atriz e fazia faculdade de figurino na época. Silvia¹, minha amiga, também já atuou e cursava direção teatral. E Renata², que nunca tinha sido atriz, mas é uma grande artista e também estudava figurino. Nós três morávamos juntas. De quem veio a ideia não me lembro, mas provavelmente de Silvia.

Demos um nome ao grupo recém-criado por meio de uma votação em uma lista de nomes que todas alimentamos: Eita Laia! No momento em que a Eita Laia! surgiu para nós como uma ideia juntou-se mais uma palavra àquelas minhas antigas palavras. Ao Teatro e às Crianças juntou-se a Educação e desta bela união borbulharam muitas ideias.

O grupo acabou por se desfazer sem que chegássemos a nos apresentar em escola alguma. Dele ficou a nova palavra e as amigas antigas, que comigo criavam um projeto atrás do outro.

Pouco depois, em um desses projetos que criávamos, veio outra palavra. Este conglomerado etimológico passou a ser: Teatro, Educação e Crianças com

¹ Início da nota. A diretora teatral Silvia Galter, ver: <http://lattes.cnpq.br/297648133019799>. Acesso em 06/10/2021. Fim da nota.

² Início da nota. A figurinista Renata Moreira, ver: <http://lattes.cnpq.br/7914043772441155>. Acesso em 06/10/2021. Fim da nota.

Deficiência. Alguns dos caminhos que construímos, se repararmos bem, vão sendo feitos assim, num contínuo entrelaçamento de acontecimentos, que por vezes não se alardeiam, apenas se aglutinam e vão modificando nossa caminhada lenta e silenciosamente.

Acredito que se estas quatro palavras não tivessem se juntado para mim, essa dissertação não existiria, pois “(...) o conhecimento do mundo faz-se de palavras. Elas dão-lhe sentido” (PAIS, 2005, p. 1). Por isso, lancemos luz aos dias corriqueiros que trocam nosso trem de trilho sem percebermos. Eles mudam muita coisa em nós, às vezes mudam tudo e uma palavra pode modificar toda nossa existência!

Dito isto, começo então me apresentando, mesmo porque tudo que será tratado aqui fala de pessoas – pessoas com nomes reais, histórias reais, experiências reais. Por isto, faço-lhes um convite, antes que leiam as palavras seguintes coloquem-se frente a este texto primeiramente como pessoa, deixando seu profissional, suas titulações e sua formação num segundo plano. Esteja confortável, não leia correndo, se permita refletir, ver o que faz sentido e o que não faz, se possível, simbolize, imaginando as cenas contadas pelas professoras, pelos ex-alunos. Isso é muito importante!

Eu, Lorena, sou uma mulher negra de pele clara, cabelos cacheados, castanhos escuros e olhos da mesma cor. Sou um pouco baixa, queria ter pelo menos 5 centímetros a mais e meu corpo muda tanto que é provável que ele já esteja diferente nesse momento em que você me lê. Gosto disso, gosto das mudanças que fluem como rios que nunca se esgotam e viram mar. Tenho também um belo sorriso, do qual me orgulho tanto que não paro de sorrir, mas às vezes choro também, tanto pelas coisas boas, quanto pelas ruins. Não possuo nenhuma deficiência até aqui. O teatro pulsa em meus poros desde bem jovem. Sou muito questionadora e sempre quero saber dos porquês (ou dos porquês não). É por tudo isso e com toda bagagem que carrego que esta pesquisa existe.

Minha experiência de infância foi cercada de histórias, ora inventadas em conjunto com meus pares em brincadeiras, ora em tentativas de montagens de encenações para a família com minhas primas ou mesmo inventando histórias próprias e secretas jamais contadas a qualquer outra pessoa. Acredito que essa facilidade, ou necessidade, de brincar de histórias, com histórias, tenha me levado a desejar ser atriz.

No auge de meus 14 anos, antes mesmo que pudesse ou precisasse escolher uma profissão para seguir, decidi que trilharia esse caminho e que o teatro era o meu lugar, tamanho o encantamento que essa arte me causava, embora tenha assistido a pouquíssimos espetáculos durante minha infância e início da juventude. Eu queria contar histórias, queria poder viver outras além da minha e fazer parte daquela magia que tanto me encantava.

Eu cresci e, junto comigo, cresceu todo esse desejo e encantamento pelo teatro. No início do processo de me tornar adulta, ingressei no curso de graduação em Artes Cênicas - Indumentária, na Escola de Belas Artes (EBA) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sem saber que essa escolha me afastaria do meu primeiro lugar de desejo dentro do teatro, mas me aproximaria de questões e de fazeres outros que me ofereceriam ainda mais prazer e vigor quanto aquele que outrora ocupara meu imaginário e profundo desejo, assim como, me permitiria seguir fazendo a magia que tanto desejara.

Ao longo da graduação fui percebendo como questões sociais atravessavam – e, por vezes, dificultavam – meu percurso dentro daquele ambiente acadêmico. Para alguém vinda de uma família de origem humilde, que teve pouco contato com as artes, este ingresso, embora muito significativo, revelou questões cuja relevância em minha trajetória acadêmica eu ainda não havia considerado. Somente vivendo essa experiência, pude perceber o quanto a Universidade, ainda que pública, não oferece subsídios para que pessoas socialmente marginalizadas permaneçam e desfrutem com o máximo de possibilidades do conhecimento que a academia tem a oferecer.

Todas as questões de acesso e permanência na Universidade, minha percepção acerca das ausências ou mesmo da escassez de populações minoritárias nos espaços acadêmicos e teatrais que percorri intensamente durante os anos que vivi no Rio de Janeiro, me atentaram cada vez mais para a massiva ausência de pessoas com deficiência em ambos espaços e me fizeram questionar uma máxima que sempre ouvi no meio teatral e prega que o teatro é uma arte feita para todos³, pois quanto mais entrelaçava-me com a cena teatral carioca mais percebia que aquele teatro não era feito para todos e, muito menos, por todos.

Tudo isso mudou completamente meu percurso, pois uma vez envolvida com

³ Início da nota. Utilizo a linguagem genérica os/es para me referir aos grupos de pessoas a fim de não criar binarismos entre as/os e, principalmente, não prejudicar a leitura por meio de aparelhos leitores de tecnologia assistiva ao utilizar pronomes não binários es/xs/@s/us. Fim da nota.

estas questões não consegui mais ignorar uma problemática tão recorrente e dúvidas como: Por quê não há pessoas com deficiência assistindo esta peça? Por quê as produções selecionam dias e horários, quando selecionam, para garantir tradução para a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a audiodescrição? Por quê estas técnicas de acessibilidade não estão presentes em 100% das apresentações? Por quê não pensar em outros modos de acessibilizar um espetáculo? E o figurino, cenário, iluminação dessa peça, como as pessoas com deficiência visual se envolvem com eles e os compreendem? E a educação teatral, tem considerado pessoas com deficiência em seus processos? Estes e uma infinidade de outros questionamentos acerca do modo eu como percebia a relação do teatro com as pessoas com deficiência passaram a circundar meu imaginário e minha vida.

Desde então, não parei de me envolver com a pesquisa, com a educação, com o teatro, com as crianças e com as pessoas com deficiência visual. Estas inúmeras experiências marcaram quem eu sou, o que faço e como faço, como penso e questiono, como leio, como escrevo, como vivo. Por isso é tão importante tomar nota de quem sou, pois embora este texto trate da experiência de outras pessoas, sou eu quem as narra, com as minhas impressões, com os meus recortes e não outros, ou de outra pessoa, ou de modo comum. Esta pesquisa não trata de universalidades, trata de multiplicidades, sendo assim, o modo como você a lê será também único dentro de todos os modos possíveis.

1.2 Início da Pesquisa

Saindo do mundo das ideias, em 2014, comecei a pesquisar sobre acessibilidade e inclusão, sobre as leis e autores que estavam em consonância com este propósito e também sobre companhias que desenvolviam alguma forma de acessibilidade no contexto teatral carioca e no exterior para o desenvolvimento de um projeto, junto com Silvia e Renata, citadas anteriormente.

A pretensão desta pesquisa inicial era a elaboração de um projeto para uma residência artística internacional em uma companhia que realiza um trabalho artístico acessível às pessoas com deficiência, que seria viabilizada pelo financiamento de um Programa de Incentivo Federal à pesquisa e à cultura vigente naquele ano. Esta residência, porém, infelizmente não foi concretizada, pois o projeto não foi aprovado pelo Programa de Incentivo.

O intuito deste projeto era realizar uma pesquisa de campo com o objetivo de conhecer e analisar os trabalhos realizados por companhias e/ou grupos internacionais de teatro infantil acessível ao público de crianças com deficiência visual e auditiva. Durante o levantamento foram encontradas inúmeras companhias e grupos que realizavam trabalhos com pessoas com deficiência auditiva, mas escassos foram os trabalhos encontrados com pessoas com deficiência visual. Com isso, foi definido que o projeto seria realizado em uma companhia britânica que trabalha com pessoas com deficiência auditiva, motora e pessoas sem deficiência chamada Signdance Collective International⁴, compreendendo que naquele momento o desejo de trabalhar com pessoas com deficiência visual e auditiva, concomitantemente, ainda era algo impalpável.

Das companhias e/ou grupos internacionais levantados foram escolhidos vinte e uma (21) companhias de interesse em países da Europa (16), Ásia (2), Oceania (1), América do Norte (1) e América do Sul (1), tendo sido escolhida a companhia citada anteriormente. Todas elas realizavam trabalhos com pessoas com deficiência e sem deficiência, ora sendo especializadas ora relacionando múltiplas deficiências e pessoas sem deficiência.

No exterior, os diversos grupos e companhias especializadas em acessibilidade teatral não se limitam à montagem de espetáculos acessíveis como também oferecem concomitantemente cursos e oficinas sobre acessibilidade no contexto artístico e social em que se desenvolvem, os quais por vezes estão vinculados às universidades e/ou escolas de arte. Dentre estes grupos e companhias estrangeiras, vale destacar:

Na Europa:

- 1) Grupo Austríaco Arbos Theater⁵;
- 2) A companhia francesa Compagnie Animotion⁶;
- 3) A companhia escocesa Solar Bear⁷;
- 4) O grupo norueguês Teater Manu⁸;
- 5) A escola de artes norueguesa Oslo National Academy of the Arts⁹;

⁴ Início da nota. A SignDance Collective International foi a companhia inscrita no projeto para a realização da residência. Para saber mais ver: <https://www.signdancecollectiveinternational.com/>. Acesso em 06/10/2021. Fim da nota.

⁵ Início da nota. Em: <http://www.arbos.at/>. Acesso em 06/10/2021. Fim da nota.

⁶ Início da nota. Em: <http://www.compagnie-animotion.org/>. Acesso em 06/10/2021. Fim da nota.

⁷ Início da nota. Em: <http://www.solarbear.org.uk/>. Acesso em 06/10/2021. Fim da nota.

⁸ Início da nota. Em: <http://www.teatermanu.no/>. Acesso em 06/10/2021. Fim da nota.

⁹ Início da nota. Em: <https://khio.no/en>. Acesso em 06/10/2021. Fim da nota.

- 6) O projeto norueguês The Blind Theater Project¹⁰;
- 7) O grupo finlandês Teatteri Totti¹¹;
- 8) O grupo alemão Theater HandStand¹²;
- 9) O grupo sueco Tyst Teater¹³;
- 10) O grupo holandês Handheater¹⁴;
- 11) A companhia britânica Signdance Collective International;
- 12) A companhia britânica Graeae Theatre Company¹⁵;
- 13) A companhia britânica InteGreat Theatre¹⁶;
- 14) O grupo britânico Deafinitely Theatre¹⁷;
- 15) O grupo britânico Derby Deaf Drama¹⁸;
- 16) A organização britânica Disability Arts Online¹⁹.

Na Oceania:

- 17) O grupo australiano Australian Theatre Of The Deaf²⁰.

Na Ásia:

- 18) A companhia russa Teatr Mimiki I zhesta²¹;
- 19) O grupo israelense Nalagaat Center²².

Na América do Norte:

- 20) A Organização Não Governamental Arts Up LA²³.

E na América do Sul:

- 21) A companhia argentina Teatro Ciego²⁴.

¹⁰ Início da nota. Em: <http://blindtheater.wordpress.com/>. Acesso em 06/10/2021. Fim da nota.

¹¹ Início da nota. Em: <https://teatteriotti.com/>. Acesso em 06/10/2021. Fim da nota.

¹² Início da nota. Em: <http://www.theater-handstand.de/>. Acesso em 06/10/2021. Fim da nota.

¹³ Início da nota. Em: <http://tystteater.riksteatern.se/>. Acesso em 06/10/2021. Fim da nota.

¹⁴ Início da nota. Em: <http://www.handheater.nl/>. Acesso em 06/10/2021. Fim da nota.

¹⁵ Início da nota. Em: <http://www.graeae.org/>. Acesso em 06/10/2021. Fim da nota.

¹⁶ Início da nota. Em: <http://integreattheatre.godaddysites.com/>. Acesso em 06/10/2021. Fim da nota.

¹⁷ Início da nota. Em: <http://www.deafinitelytheatre.co.uk/>. Acesso em 06/10/2021. Fim da nota.

¹⁸ Início da nota. Em: <https://www.3dderbydeafdrama.co.uk/>. Acesso em 06/10/2021. Fim da nota.

¹⁹ Início da nota. Em: <https://disabilityarts.online/>. Acesso em 06/10/2021. Fim da nota.

²⁰ Início da nota. Em: <http://deafinnsw.com/atod>. Acesso em 06/10/2021. Fim da nota.

²¹ Início da nota. Em: <http://www.tmig.su/>. Acesso em 06/10/2021. Fim da nota.

²² Início da nota. Em: <https://nalagaat.org.il/en/theater/>. Acesso em 06/10/2021. Fim da nota.

²³ Início da nota. Em: <https://www.artsupla.org/about.html>. Acesso em 06/10/2021. Fim da nota.

²⁴ Início da nota. Em: <https://teatrociego.org/el-teatro/>. Acesso em 06/10/2021. Fim da nota.

Esta pesquisa também gerou um levantamento de companhias e/ou grupos que trabalhavam com acessibilidade teatral na cidade do Rio de Janeiro, no qual foram encontradas um total cinco (5) companhias e/ou grupos em atividade naquele ano. Os grupos e/ou companhias encontrados e pesquisados foram:

- 1) O Grupo Teatral Moitará, com foco no trabalho do Ponto de Cultura “Palavras Visíveis”²⁵, coordenado pela atriz e professora Erika Rettl e pela fonoaudióloga Lanúcia Quintanilha, que trabalha com atores com deficiência auditiva e utiliza a máscara como uma peça chave no seu processo criativo. Suas apresentações são destinadas exclusivamente para o público de pessoas com deficiência auditiva (surdos sinalizados²⁶) e/ou sem deficiência;
- 2) O Teatro dos Sentidos²⁷, fundado em 1997, pela diretora teatral Paula Wenke, propõe o estímulo dos sentidos, excluindo a visão e contextualizando-os aos espetáculos apresentados;
- 3) O Grupo Corpo Tátil²⁸, grupo formado em 2003, a partir de uma disciplina curricular de teatro do Instituto Benjamin Constant (IBC)²⁹, pela Prof.^a Marlíria Flávia e que conta, exclusivamente, com atores com deficiência visual;
- 4) A Pulsar Cia. de Dança³⁰, fundada em 2000 e dirigida por Teresa Taquechel, que trabalha com bailarinos com múltiplas deficiências e sem deficiência;
- 5) A Organização Não Governamental (ONG) Escola de Gente³¹, fundada pela jornalista Claudia Werneck em 2002, que tem como objetivo promover maior inclusão social às crianças com deficiências físicas ou mentais. Esta,

²⁵ Início da nota. Disponível em: <http://www.grupomoitara.com.br/ponto-de-cultura/>. Acesso em: 05/04/2021. Fim da nota.

²⁶ Início da nota. Na comunidade surda as pessoas com surdez compreendem-se entre as pessoas surdas sinalizadas, pessoas surdas oralizadas e pessoas surdo-cegas que fazem uso de diversas formas de comunicação (LUPETINA; WALTER, 2021). Fim da nota.

²⁷ Início da nota. Disponível em: <http://teatrodosentidos.blogspot.com/>. Acesso em: 05/04/2021. Fim da nota.

²⁸ Início da nota. Disponível em: <https://corpotalil.com.br/>. Acesso em: 05/04/2021. Fim da nota.

²⁹ Início da nota. Instituição referência de atendimento especializado e educacional para pessoas com deficiência visual na cidade do Rio de Janeiro e primeira instituição para este atendimento no Brasil. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/>. Acesso em 06/10/2021. Fim da nota.

³⁰ Início da nota. Disponível em: <https://www.instagram.com/ciapulsarri/>. Acesso em: 05/04/2021. Fim da nota.

³¹ Início da nota. Em: <https://www.escoladegente.org.br/>. Acesso em 05/04/2021. Fim da nota.

porém, não estabeleceu contato com as pesquisadoras.

Além de todo levantamento e contato com os grupos e companhias, participamos de eventos e espetáculos que tiveram a acessibilidade teatral como foco com a intenção de conhecer o máximo de trabalhos que pudessemos, para então formar o nosso próprio repertório de pesquisa.

Após este primeiro ano conhecendo as iniciativas teatrais que consideram pessoas com e sem deficiência, em 2015, me envolvi com o campo da educação e passei a integrar o grupo de pesquisa-intervenção do Projeto de Extensão: A Psicologia na Escola Favorecendo o Aprendizado do Aluno, do Instituto de Psicologia (IP) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), coordenado pela psicóloga Dr.^a Jerusa Machado Rocha.

Este projeto atuava dentro do Instituto Benjamin Constant (IBC), oferecendo oficinas de arte e comunicação aos alunos do educandário do Instituto e tinha como objetivo analisar as práticas cristalizadas do ensino formal e a culpabilização do aluno pelo mal desempenho escolar (MACHADO, 2003) ou por condutas divergentes às impostas pelas instituições de ensino, refletindo sobre as relações estabelecidas na escola que poderiam estar produzindo enrijecimentos, além de desconstruir padrões de ensino-aprendizagem através da prática artística focada nas crianças com deficiência visual (com cegueira ou baixa visão).

O método de pesquisa utilizado baseou-se nos postulados da Análise Institucional Francesa (LOURAU, 2004) e no Método da Cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 1995. PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009). A pesquisa foi realizada a partir de dispositivos de intervenção (reuniões com equipe pedagógica, observações de campo, em sala de aula e oficinas de arte e comunicação) e através dos diários de campo, discussões teóricas e análises das implicações foi possível acompanhar os deslocamentos e os processos de subjetivação que se desenrolaram durante o ano letivo (ANDRADE; PONTES; RODRIGUES; GRIGOR; COSTA; ROCHA, 2015).

As oficinas foram divididas em oficinas de arte (artes plásticas e artes cênicas) e oficinas de rádio, sendo oferecidas para crianças e jovens do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental, em turmas multietárias, com alunos de 9 a 19 anos³². As oficinas não tinham carácter obrigatório e embora contassem com alunos assíduos houve uma

³² Início da nota. No educandário do Instituto os alunos eram matriculados por nível de aprendizagem e não por idade. Muitos alunos chegam a instituição com idade mais avançada, porém, ainda analfabetos. Fim da nota.

grande flutuação na participação destes alunos durante todo o ano. No final do ano letivo foi realizada uma exposição com os trabalhos desenvolvidos pelos alunos e a exibição em vídeos audiodescritos das oficinas de consciência corporal e improvisação, aberta a toda a comunidade do Instituto.

Através da participação neste projeto de extensão pude perceber que a educação artística e, sobretudo, a educação teatral são caminhos que oferecem possibilidades para a construção de novas formas de aprendizagem, se esta for considerada enquanto invenção de mundo e não apenas representação de um mundo dado, além de ser um campo que oportuniza a reflexão sobre as práticas por meio das teorias construtivistas (VYGOTSKI, 2009), teorias da diferença e da multiplicidade (DELEUZE, 1953, 2018), da fenomenologia (MERLEAU-PONTY, 1999), nos estudos sociais da infância (PRADO, 1999, 2021; LARROSA, 2002, 2003; SAYÃO, 2002, 2008; QVORTRUP, 2010a; SOUZA, 2014, 2016, 2017; MACHADO, 2013; FONSECA, 2021), da juventude (PAIS, 1990, 2005, 2011; REGUILLO, 2003) e da deficiência (STIKER, 1999; GARLAND-THOMSON, 2002; CAMPBELL, 2009; SHAKESPEARE; WATSON, 2020; AMIRALIAN, 2007; SOUSA, 2009, 2015, 2018; FRANÇA, 2013; ANGELUCCI, 2014; 2017).

O encontro com o teatro em contextos outros como na escola propicia que as crianças reconheçam o teatro, bem como a educação teatral, como espaços acessíveis e cotidianos que legitimam e acolhem suas expressões, desejos, corporeidades, modos de ser no mundo, onde sintam-se potentes, incentivadas e provocadas. Segundo Desgranges (2003, p. 33), “(...) ir ao teatro ou gostar de teatro, também se aprende. E ninguém gosta de algo sem conhecê-lo”.

Podemos, então, considerar que um modo de formar tanto artistas quanto espectadores é através da educação e da proximidade que se estabelece com a arte ao longo da vida, e, nesse sentido, a escola tem papel crucial, pois nela passamos um período considerável de nossas vidas e é nela que vivenciamos muitas das experiências e dos aprendizados significativos que levamos conosco por toda nossa existência, por isto:

[...] as Linguagens Teatrais ocasionam possibilidades para conhecermos as crianças, comunicarmos-nos e produzir culturas junto com elas, constituindo-se como formas privilegiadas de construir uma Pedagogia das infâncias fundamentada nas Artes, já que o Teatro é uma linguagem da inter-relação (SOUZA, 2016, p. 32).

Cada vez mais sedenta por tudo que vinha aprendendo comecei a afunilar meus interesses de estudo e me envolvi em um novo espaço no qual pudesse construir mais conhecimento sobre o que vinha entrelaçando internamente: o teatro, a educação, as crianças com deficiência visual.

No final do ano de 2016, me ofereci e fui aceita para observar as aulas de teatro do Instituto Benjamin Constant, ministradas pela Prof.^a Dr.^a Arheta Andrade. Arheta é atriz formada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), especialista em Acessibilidade Cultural pela UFRJ, mestre em educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) e doutora pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), onde desenvolveu sua pesquisa sobre subjetividades poéticas de pessoas surdocegas intitulada: O outro lado do mundo: encontros entre surdocegueira e expressões artísticas (ANDRADE, 2016).

As aulas de teatro acompanhadas eram oferecidas como disciplina isolada e obrigatória do currículo escolar dos alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental do Instituto, sendo este um lugar privilegiado, visto que esta não é uma prática regular das escolas de Educação Básica, pois pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996) o teatro é uma subdivisão da disciplina de Artes, está sim obrigatória no currículo a partir do 5º ano do Ensino Fundamental.

Estas aulas foram norteadas por jogos teatrais e brincadeiras de criança durante todo o ano letivo, sendo encerradas ao final do ano com a apresentação de pequenas montagens sobre assuntos levantados pelos próprios alunos durante as aulas e roteirizados pela professora. Minha observação começou na reta final do ano, por isso acompanhei apenas a montagem das apresentações finais, quando as aulas de teatro já haviam se transformado em ensaios com os roteiros já escritos e finalizados.

Após estas experiências na educação, percebendo a abertura que este campo oferece aos campos das artes e da acessibilidade, pude perceber também o quanto a educação vem se estabelecendo como um âmbito que oportuniza a construção de novos saberes e práticas, que se coloca aberta aos questionamentos, ao que o campo traz para a construção de saberes e, então, iniciei uma pesquisa mais profunda sobre o projeto de educação inclusiva do Ministério da Educação que vem se desdobrando há mais de duas décadas, desde a publicação da primeira Política Nacional de Educação Especial em 1994 (BRASIL, 1994).

No campo da educação é muito vasta a quantidade de materiais sobre a

educação especial e inclusiva, porém, quando o assunto é a educação teatral acessível existem diversas lacunas, visto que esta, especificamente, não faz parte do currículo obrigatório das escolas de educação básica, sendo o teatro, como já dito, aglutinado à disciplina de Arte, que trabalha outras linguagens artísticas como a Dança, a Música, as Artes Visuais e as Artes Integradas.

Seguindo minha trajetória, novamente em conjunto com a diretora teatral Silvia Galter desenvolvemos nossos trabalhos de conclusão de curso dentro da temática da acessibilidade teatral. Dessa parceria nasceu o espetáculo chamado “Ô de Dentro” para o curso de Direção Teatral da Escola de Comunicação (ECo) da UFRJ. Este espetáculo preconizou a acessibilidade para pessoas com deficiência visual, contando com a participação de uma senhora não-atriz cega como personagem principal, sendo o processo de criação cênica construído a partir dos jogos teatrais da autora e diretora teatral Viola Spolin (2001).

Este espetáculo também teve como foco a hipersensibilização dos sentidos em detrimento da visão (o público era convidado a usar vendas durante o espetáculo) e propôs uma aproximação do público com o figurino e cenário através da proposta de uma experiência sensorial na qual o público era levado a conhecê-los de maneira lúdica, recebendo estímulos ao paladar, tato e olfato antes e durante o espetáculo. Posteriormente, foi inserida a tradução simultânea na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a audiodescrição de cenas. Neste espetáculo todas as concepções cênicas e estéticas foram pensadas desde o início para/com o público com deficiência visual.

Estas experiências subsidiaram questionamentos e reflexões acerca de como eu poderia transformar meu próprio trabalho artístico, enquanto figurinista, em uma prática acessível, o que resultou em meu projeto final de graduação em Artes Cênicas – Indumentária, na Escola de Belas Artes (EBA-UFRJ), intitulado Figurino Acessível. Com a finalidade de repensar os modos de criar e conceber o figurino teatral, levando em consideração o público de pessoas com deficiência visual, buscou-se oportunizar a percepção de um figurino através de outros sentidos como tato e olfato, além de provocar o público de pessoas com visão a uma experiência que estimulasse suas percepções também por meio dos outros sentidos, por vezes esquecidos pela primazia visuocêntrica.

O figurino teatral caracteriza-se por ser um elemento essencialmente visual e

para que ele pudesse ser absorvido por outros canais sensório-perceptivos a solução encontrada para aproximar este elemento teatral da plateia foi transportá-lo para além do ambiente cênico e levá-lo, literalmente, às mãos do público, que recebia fragmentos têxteis e/ou acessórios associados às personagens do espetáculo, proporcionando percepções diversas de seus figurinos. Além disso, o público também podia tocar, cheirar e ouvir os figurinos de cena antes do espetáculo.

Este projeto final de graduação foi desenvolvido entre meados dos anos de 2016 e 2017, quando ainda eram muito incipientes os estudos acerca da acessibilidade estética de espetáculos teatrais, que hoje já condessam uma maior produção acerca do tema.

Em publicações recentes, Alves (2019) sinaliza que, por meio de estudos sobre as iniciativas de audiodescrição e de acessibilidade de espetáculos teatrais em Portugal, Santiago (2015) e Violante (2015) pontuaram estas práticas:

Como importantes no processo de aproximação estética dos espectadores com deficiência visual das obras cênicas, destacando-se uma apropriação verbo-corporal do palco, a exploração dos objetos cênicos e o contato com os atores, cuja interação anterior permite-lhes a investigação do figurino e a identificação vocal que lhes auxiliará na relação com os personagens (ALVES, 2019, p. 167).

Desde então, venho debruçando-me ostensivamente a pesquisa no campo da acessibilidade teatral, tanto no âmbito educacional quanto artístico, buscando fomentar esta prática entre os artistas, produtores, educadores e acadêmicos, na intenção de promover reflexões acerca das pautas relacionadas à garantia de direitos e acessos das pessoas com deficiência aos bens artísticos e culturais.

1.3 Encontros e desencontros de uma pós-graduação em meio a uma pandemia

Seguindo meu caminho, com o desejo de disseminar a acessibilidade no campo teatral por meio da educação teatral, ingressei no curso de Mestrado, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), com a intenção de realizar uma pesquisa que tinha como objetivo inicial propor e analisar metodologias de educação teatral que oportunizassem a acessibilidade às crianças com deficiência visual, por meio de um trabalho de campo baseado na pedagogia dos jogos teatrais e da improvisação de Viola Spolin (2001) e Augusto Boal (1979, 2014).

Uma vez aluna do mestrado, cursei disciplinas que colaboraram com a

construção da minha pesquisa e do escopo teórico que subsidia minhas ideias e utopias. Dentre elas estão as disciplinas: Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Tizuko Morchida Kishimoto; Diferenças Humanas: Implicações para a Garantia do Direito à Educação para Todos(as), com a Prof.^a Dr.^a Carla Biancha Angelucci; e Perspectivas Outras de se Pensar as “Deficiências – contribuições teórico-metodológicas, com a Prof.^a Dr.^a Shirley Silva e convidados.

Após um primeiro ano conturbado, cheio de percalços, metas inalcançadas, crises de ansiedade e diversos eventos atípicos devido a uma pandemia que derrubou até os mais fortes e deixou marcas profundas em todo o mundo, foi preciso reformular minha pesquisa, orientação e planejamentos. A vida mais uma vez mostrou que raramente segue nossas programações, mas ainda assim essa pesquisa já fazia parte de mim e não prosseguir com ela estava fora de cogitação.

Em 2021, sob a nova orientação da Prof.^a Dr.^a Patrícia Dias Prado, reformulei meu projeto de pesquisa e juntas encontramos outros rumos para poder seguir com ela, agora a distância, pela tela e por vezes muito mais solitária. Como um respiro nesta solidude acadêmica, passei a integrar o grupo de pesquisa (CNPq): Pesquisa e Primeira Infância: linguagens e culturas infantis, CORPINFÂNCIAS³³, coordenado por minha orientadora.

Como já dito, o projeto inicial de pesquisa pretendia um trabalho de campo que seria realizado com crianças com deficiência visual, pois toda a minha experiência, embora exígua, se deu em sala de aula com crianças de 07 a 12 anos e minha relação com elas sempre aconteceu de maneira muito fluída e respeitosa, mas, principalmente, porque percebo muitas potências afetuosas no modo como as crianças se propõe a viver o mundo, como experimentam-o e quando atravessadas pela característica da deficiência visual, elas ampliam este leque de modos de conhecer e construir o mundo, seja alterando-o, subvertendo-o ou mesmo nos movimentando frente ao novo insusitado que elas nos apresentam.

Nesta perspectiva, se deu meu encontro com o grupo de pesquisa que se relaciona com a infância de maneira muito horizontal, no qual as pesquisadoras e os pesquisadores vêm demonstrando como é construir modos diversos de dialogar com os bebês, com as crianças pequenininhas da creche, com as crianças pequenas e as

³³ Início da nota. Para saber mais sobre o grupo ver: <https://pesquisaepimeirainfanciainguagemeculturasinfantis.wordpress.com/>. Acesso em: 14/06/2021. Fim da nota.

mais velhas, ampliando o que vem delas e construindo este campo a partir delas, campo este tão recente quanto o da deficiência, que vem se estruturando tijolinho por tijolinho por estes pesquisadores que se posicionam frente a infância com a certeza de que as crianças produzem suas culturas, que se infiltram em nosso universo adultocentrico e causam rachaduras que nos desestabilizam, emocionam, questionam e se reafirmam como uma categoria que existe e reexiste a fluidez da existência humana e marca quem somos.

Com o acometimento da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, nestes anos de 2020, 2021 e 2022 tornou-se inviável o trabalho de campo por ser esta uma pesquisa que previa uma relação presencial para ser desenvolvida e analisada qualitativamente. Estas mudanças me fizeram definir outro objeto de análise da pesquisa, pois descartada a possibilidade de um trabalho empírico presencial, passei a elaborá-la a partir da realização de entrevistas com professoras de teatro que atuaram em instituições e/ou escolas com crianças e jovens com deficiência visual, seguindo todos os padrões éticos em pesquisa.

As entrevistas partiram de um roteiro prévio semiestruturado com a finalidade de conhecer as metodologias de trabalho desenvolvidas pelas professoras para e COM³⁴ as crianças jovens com deficiência visual, os entraves e soluções encontradas para a construção deste campo, assim como suas próprias impressões acerca dos trabalhos por elas desenvolvidos.

Foram entrevistadas a Prof.^a Marlíria Flávia³⁵, ex-professora de teatro do Instituto Benjamin Constant, do Rio de Janeiro/RJ, criadora e diretora do Grupo Corpo Tátil e do Instituto Corpo Tátil; a Prof.^a Kelly Crifer³⁶, criadora e diretora do Grupo de Teatro Nós Cegos, de Belo Horizonte/MG e atual professora de teatro do Galpão Cine Horto, também de Belo Horizonte/MG.

Durante o percurso da pesquisa surgiu a necessidade de ouvir as próprias pessoas com deficiência visual, pois se falamos de pessoas com deficiência precisamos preconizar que esta conversa seja também COM elas e não apenas sobre

³⁴ Início da nota. Sinalizo a importância do fazer COM no trabalho com pessoas com deficiência, termo cunhado por MORAES (2010) que preconiza um trabalho feito em conjunto e não somente PARA pessoas com deficiência. Fim da nota.

³⁵ Início da nota. Utilizo o nome real da professora com autorização da mesma para fins de uso na pesquisa. Fim da nota.

³⁶ Início da nota. Utilizo o nome real da professora com autorização da mesma para fins de uso na pesquisa. Fim da nota.

elas. O lema do Movimento de Pessoas com Deficiência³⁷ “Nada sobre nós sem nós” nos solicita que não tomemos nenhuma pessoa com deficiência apenas como um objeto biológico de estudo, mas que as reconheçamos como pessoas que produzem conhecimento junto conosco e que consideremos suas opiniões, sentimentos, ideias sobre tudo que fizemos COM elas, sendo nosso dever respeitá-lo quando, e principalmente se, não formos pessoas com deficiência.

Tendo isto, foram entrevistados o ator e Prof. Felipe Rodrigues³⁸, ex-aluno da Prof.^a Marlíria Flávia no Instituto Benjamin Constant que, atualmente, integra o Grupo Corpo Tátil e o Instituto Corpo Tátil; e o ator Edgar Jacques³⁹, que iniciou sua experiência teatral ainda jovem em cursos de teatro e segue atuando em diversos espetáculos, assim como prestando consultorias em acessibilidade.

Sim, o outro que interpelamos nos interpela de volta, cobra, que testemunhemos, por vezes, uma dor quase indizível. O outro exige que sejamos digno do trabalho que fazemos junto, COM eles e não SOBRE ou PARA eles (ALVES, 2020, p. 31).

Sendo igualmente realizadas por meio de entrevistas com roteiro prévio semiestruturado, buscou-se entrar em contato com as lembranças de ambos ex-alunos sobre os atravessamentos provocados pelas experiências vividas por eles, enquanto crianças e/ou jovens, como partícipes em cursos de teatro, disciplinas escolares e/ou em grupos teatrais.

Neste movimento, há uma intenção de não nos esquecermos das infâncias e juventudes, embora não estejamos dialogando diretamente com elas, nos esforçamos a tentativa de ouvi-las mesmo que através das memórias dos adultos que se tornaram. Com esse diálogo pode-se também falar do presente e sobre o que ainda ressoa destas vivências até a atual vida adulta em suas trajetórias pessoais e profissionais, trazendo uma dimensão de passado e presente dos deslocamentos gerados.

³⁷ Início da nota. Movimento surgido no Reino Unido, na década de 1970, organizado por um grupo de pessoas com deficiência para reivindicar a garantia de direitos básicos como a livre expressão, o direito de ir e vir, o trabalho, a educação, a seguridade social, a cultura, o lazer, o esporte, a moradia. (FILHO; FERREIRA, 2013), assim como, o devido protagonismo em decisões sobre a vida dos mesmos. Fim da nota.

³⁸ Início da nota. Utilizo o nome real do entrevistado com autorização do mesmo para fins de uso na pesquisa. Fim da nota.

³⁹ Início da nota. Utilizo o nome real do entrevistado com autorização do mesmo para fins de uso na pesquisa. Fim da nota.

SEGUNDO ATO

Quem veio antes deixou pistas pelo caminho

2.1 Entrelaçando teatro, educação especial, deficiência visual, infância e juventude

Ao propor a reflexão e a análise acerca das metodologias de educação teatral acessíveis às infâncias e juventudes com deficiência visual construídas por elas e eles juntamente com suas professoras e seus professores, considero de máxima relevância pontuar que tais reflexões e análises são tecidas neste entrelaçamento de relações, as quais as crianças e jovens com deficiência visual estabelecem com os campos do teatro e da educação, bem como são observadas e discutidas pelo prisma das Ciências Sociais (Antropologia, Filosofia e Sociologia aplicadas as categorias sociais da infância, juventude e deficiência).

Estas escolhas configuram um modo de orientar o pensamento, considerando as inferências que as marcas sociais operam em nossa sociedade, principalmente quando articuladas ao recente campo da educação teatral, propiciando o cambiamento necessário às reflexões e tessituras que buscam criar condutas metodológicas inspiradas na sensibilidade, concebendo as impressões, percepções, ideias, anseios, sentimentos e múltiplos modos de ser das crianças e jovens com deficiência visual como potencializadoras e colaboradoras na construção destes outros modos de fazer teatro e educação.

O termo “experiência” será citado inúmeras vezes, por isto, inicialmente, elucidemos qual experiência é esta tão solicitada na relação entre as crianças e jovens com deficiência visual e a educação teatral, para que este conceito fique nítido e traga questões ao debate, pois a experiência pode ser compreendida a partir de diversos prismas. Partimos de uma leitura de experiência que nada tem a ver com o labor e, tampouco, com o experimento, como o uso de algo a fim de testar e comprovar uma ideia, principalmente, porque quando falamos de teatro, educação, deficiência, infância e juventude impossibilitamos de antemão certezas exatas e absolutas, pois ainda que inúmeros experimentos sejam feitos as respostas serão sempre heterogêneas.

Falamos de uma experiência que é do campo do vivido, que como explica LARROSA (2002, p. 21) “(...) é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos

toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. A experiência vivida gera em si um saber, um saber sobre si, sobre o que acontece consigo diante do que surge e como cada um ao seu modo pode também interferir no que ainda está por emergir. Esse saber da experiência, segundo Larrosa (2002), é:

[...] o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece (...) posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (LARROSA, 2002, p. 27-8).

Esta compreensão de experiência que não pode ser medida e não pode ser comparada, pode ser apenas vivida, trata de uma experiência encarnada que nasce da agência das pessoas no mundo, que se faz a todo momento, que se constrói a cada minuto, das relações consigo mesmo e com outrem, nas brechas do cotidiano que nos atravessam transversalmente e nos fazem romper com crenças cristalizadas. É a experiência de vida, na vida, com vida e que altera a vida. E ainda, segundo Alves (2020), é:

[...] permitir que o outro seja ativo diante da sua própria experiência, mudar os rumos do planejamento e tomar o outro como sujeito de conhecimento de sua própria experiência (...). Há nesse exercício um desafio de ocupar um lugar não de um suposto saber, mas há aí uma torção que questiona nosso próprio preparo e com ele se abre não para oferecer uma experiência para o outro, mas para também receber o que vem com o outro (ALVES, 2020, p. 74).

Neste sentido, as noções e o saber da experiência são construtos de narrativas. Sabemos sobre aquilo que nos passa, aquilo que experienciamos e que, então, podemos compartilhar, agenciando e/ou fomentando novas experiências. Nisso reside sua importância como alicerce dos conhecimentos contruídos em campos sensíveis, pois eles nascem das abstrações do vivido e, embora nenhuma experiência possa ser vivida da mesma maneira por outrem ou mesmo revivida por si mesmo, a experiência gera um saber compartilhável e mais próximo das “coisas mesmas”.

Para Mearleu-Ponty (1999), “as coisas mesmas” são as experiências do vivido, ou seja, o fundo sob o qual todas as coisas acontecem e onde todo o saber é produzido, antes mesmo de ser intelectualizado. Para o autor, a experiência é:

Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda. A ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é uma determinação ou uma explicação dele (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 3).

Por isto, a relevância de compreendermos que a experiência vivida é o solo sob o qual construímos narrativas, desconstruímos e reconstruímos metodologias, na busca por, nas palavras de Merleau-Ponty, retornarmos as coisas mesmas, pois:

Retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre fala, e em relação ao qual toda determinação científica é abstrata, significativa e dependente (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 3).

Retornar às coisas mesmas, nesta perspectiva, é tocar o sensível como provocador das transformações de sentido que empregamos em nossas feitura diárias no campo da educação teatral. É retornar as experiências vividas cientes de que “(...) nosso corpo (e toda a sensibilidade que ele carrega) consiste, portanto, na fonte primeira das significações que vamos emprestando ao mundo, ao longo da vida” (DUARTE JR., 2000, p. 136).

Com isto, buscaremos refletir sobre as experiências teatrais como acontecimentos que atravessam, ressoam e se estabelecem transgredindo a ordem habitual, fazendo emergir breakdowns (VARELA, 2003), considerando a experiência teatral como uma vivência que provoca e estimula as crianças e jovens com deficiência visual “(...) à imaginação poética, à alegria e à complexidade de aprender, ao direito à beleza, à comunicação não-verbal” (SOUZA, 2016, p. 23 *apud* FARIA; RICHTER, 2009, p. 104) e à experiência estética, sensível e perceptível que possibilita a formulação de conhecimentos próprios e comuns na inter-relação com os pares e com os adultos a partir de suas vivências.

Situando o teatro como o ponto de partida e de convergência dessa experiência entre a infância, a juventude, a educação e a deficiência, o tomamos como o solo que fertilizará experiências que ressoem e reverberem os saberes e conhecimentos construídos e capturados por meio dele na vida das crianças e jovens com deficiência

visual para além do fazer teatral. Frabetti (2011), autor, ator e diretor italiano, nos diz em seu texto “A arte na formação de professores de crianças de todas as idades: o teatro é um conto vivo”, que:

[...] temos que fazer com que o contato com as linguagens artísticas possa se desdobrar continuamente na vida de uma criança. Continuidade não significa nem grande quantidade, nem frequência rígida. A continuidade do processo artístico não pode ser medida com o tempo solar. Não é mensurável em minutos ou em horas. Não é passível de ser inserida num cronograma determinado, porque não é possível sermos criativos toda terça-feira. Ela deveria ser uma prática subterrânea que periodicamente vem à tona para valorizar nossos fragmentos interiores (FRABETTI, 2011, p. 50).

Se permitirmos que a experiência de educação teatral seja pautada unicamente pela construção de um resultado, pessoal ou coletivo, estaremos mutilando a própria arte teatral que busca ser uma atividade que escapa a cotidianidade das coisas, à ordem habitual, ao tecnicismo. A atividade teatral, principalmente com crianças e jovens, exige-nos preconizar o processo, a liberdade, a criatividade e almejar a continuidade, esteja ela dentro ou fora do teatro.

O teatro constitui uma epistemologia, que por sua vez alicerça inúmeras metodologias e modos diversos de fazer, de sentir, de fruir e de expressar que foram sendo criados com desenvolvimento da humanidade e dos grupos sociais a partir de suas necessidades e desejos, revelando-se como um lugar que nos propicia entrar em contato com várias formas de ser, de nos comunicar e de viver, porém, nem todas estas práticas são realmente educacionais. Segundo Frabetti (2011):

[...] não existe “o teatro”, uma única forma artística com cânones definidos e precisos. O teatro é um grande conjunto no qual convivem práticas e concepções artísticas, às vezes, muito distintas entre si. Todas têm direito de existir como formas de expressão artística, mas não acredito que todas tenham a mesma força ou qualidade educativa (FRABETTI, 2011, p. 48-49).

Nesta perspectiva, podemos traçar um paralelo entre o teatro que consideramos essencialmente educativo, ou seja, a arte teatral que em sua essencialidade nos instiga a uma reflexão que nos conduz a uma educação da criticidade através das diversas histórias contadas, dos diversos pontos de vista e deste modo ele nos educa crítica, política e esteticamente, em contraponto ao teatro que consideramos pedagógico, para o qual nem todas as metodologias e linguagens teatrais criadas podem ser passíveis de utilização com a finalidade de ensino teatral.

O teatro é uma arte essencialmente acolhedora que abarca e abraça nossas especificidades, nossos anseios e o acolhimento é “(...) uma maneira de propor, de provocar uma experiência, de estar entre muitos e, portanto, estar em relação com quem chega” (ALVES, 2020, p. 83).

Esse teatro não é o teatro em forma de espetáculo, com cenários, figurinos, iluminações, protagonistas e plateia, no qual podemos nos colocar como atores ou espectadores. O teatro sobre o qual tratamos é o teatro enquanto arte viva, arte do encontro, da experimentação, do espaço para viver o corpo solto e potente. Especificamente, é o teatro da educação teatral, pois:

[...] não interessam tanto as formas acabadas do teatro, mas suas intensidades, suas operações – a teatralidade, passível de existir em qualquer lugar e de qualquer modo. E no caso da educação teatral, suas operações cognitivas teatrais (MAGELA, 2021, p. 8).

Nos interessa a potência do teatro enquanto campo sensível para a criação e construção de saberes subjetivos, como prática pedagógica que parte de concepções estéticas e se consolidam na teatralidade da vida. O teatro que educa para o que é potencial, que tira as cadeiras da sala de aula, que é elaborado na comunhão dos encontros e guiado por orientações abertas a fluidez do acontecimento teatral, que não forma profissionais, mas contribui demasiadamente para a constituição de pessoas mais criativas. Parafraseando Frabetti (2011):

Falo de um teatro que ajuda você a ser permeável e que permite encontrar novas possibilidades para comunicar, desvendando fragmentos do seu mundo interior. Não é apenas um teatro de emoções, mas também um teatro da ternura, no qual se olha para o outro, para a criança, em especial, mas também para o jovem, numa dimensão não competitiva, não exibicionista, sem julgamentos, em que os aspectos afetivos de uma relação convivem e têm espaço. Um teatro útil para uma potencialidade artística difusa (FRABETTI, 2011, p. 49).

Entretanto, não se encerra nisto a potência do teatro enquanto arte formadora. Compactuando com Magela (2019), consideramos que a educação teatral deve escapar aos automatismos e às técnicas que formam pessoas somente para desempenhar um labor, corroborando com uma compreensão utilitarista das artes, pois ao contrário disto, a educação teatral está relacionada “(...) a teatralidade imbricada à vida” (MAGELA, 2019, p. 52) no engendramento de uma complexa

percepção de mundo que produz subjetividades compartilhadas colocando-nos frente ao inusitado da vida de modo mais inventivo. Essa educação teatral:

[...] trata-se, por exemplo, do planejamento e compreensão de eventos e a percepção mais complexa do espaço, do tempo e de relações humanas ou a capacidade de invenção colaborativa de outros mundos de experiência e novas formas de viver. A aposta é que o setting da aula de teatro intensifique a atenção conectada a estas dimensões teatrais da vida, superando o automatismo que apenas resolve problemas e tarefas e compondo qualidades de atenção para relações mais inventivas. Esta realidade teatral seria um dos grandes campos que estas aulas abordariam: um estrato teatral que forma a vida cotidiana e que a prática da cena pedagogicamente qualificada exercita e amplia. (MAGELA, 2019, p. 52-53).

Uma educação teatral de natureza mutável e política possibilita-nos, ao mesmo tempo, agir e fruir, sendo capaz de nos fazer refletir enquanto exercitamos nossa criatividade, ou ainda, criamos atividades que nos desengessam, mobilizando-nos a sermos mais inventivos, mais abertos as diferenças que nos constituem, mais receptivos ao inusitado do que ainda não existe, mas que está à nossa espreita esperando apenas uma oportunidade para vir à tona.

Dubatti (2004) traz uma perspectiva teatral na qual ele considera que o teatro é um acontecimento convivial, no qual “(...) o convívio é uma prática de socialização dos corpos presentes” (DUBATTI, 2004, p. 63-64), e é isso que torna possível o agenciamento de trocas que intentam a construção de metodologias de educação teatral que partem do encontro e do que surge a partir deste acontecimento efervescente de corpo presentes. Segundo o autor:

O teatro é uma representação volátil, uma pura ocasião, algo que se desfaz no momento em que é realizado, algo do qual nada resta. E é bom que isso aconteça, porque está profundamente relacionado com a vida, não com a ideia realista de uma cópia da vida, mas com a vida enquanto elemento efêmero, descontínuo (DUBATTI, 2004, p. 64-65).

Esta efemeridade do acontecimento teatral é o que torna valioso o que acontece durante, entre e dentro. Durante os processos, entre os que compartilham a experiência e dentro de si mesmos. “(...) São situações estéticas de experiência de uma atenção mais intensificada para que o atuante se afete por aquilo que surge para ele ou por ele” (MAGELA, 2019, p. 65), tornando nossas vivências cada vez mais criativas e dinâmicas, porque não existem brechas para o juízo de valor, para o certo e errado, para o melhor ou pior, existe apenas o acontecimento, o jogo, a troca, o

tensionamento. A educação teatral permite-nos validar as experiências de cada um como elas puderem ser vividas por cada pessoa.

Quanto à formação do campo de possibilidades pedagógicas teatrais que preconizam tais concepções, Japiassu (2008) enfatiza:

Tenho a clara convicção de que não existe apenas um caminho para o desenvolvimento do trabalho com teatro na escola e, além disso, a firme opinião de que, entre os caminhos possíveis, nenhum pode ser considerado, absoluta e descontextualizadamente, melhor ou superior aos outros. Eles são diferentes - cada um com seus próprios "encantos", "habitantes" e "lugares de onde se vê". O importante é podermos escolher com segurança - e às vezes por conveniência - qual caminho seguir. E aproveitá-lo oportunamente durante nossa "viagem" ou "aventura" pedagógica; e voltar atrás, se preciso for, para tomar nova direção - por que não? Enfadonho seria todos sermos obrigados a seguir como "um só rebanho" na mesma direção, num único sentido, definitivamente: Pluralidade de sentido! Diversidade cultural! Tolerância! Respeito às diferenças! Afinal, nada é definitivo - viver não é definitivo (JUPIASSU, 2008, p. 22).

Segundo Guénoum (2003, p. 43), o teatro "(...) é o lugar de onde se vê", ou para onde olhamos, porém, podemos considerar que para além de ser lugar de ver/olhar/assistir, o teatro é, visceralmente, o lugar para nos ver, para nos perceber. Ele se faz como um espaço de encontro, como partilha de uma experiência que nos coloca em contato com nossa intimidade mais profunda.

Tudo isso é seguramente transportado para educação teatral quando esta se faz como lugar de criação, de encontro, de experimentação, de aprendizado e também de encantamento, de abertura ao que surgir e ao que nos atravessar. Por meio da educação teatral é possível construir espaços nos quais possamos fazer viver o que se move por dentro de nós que, por vezes, não é verbalizável, mas pode ser dito sem que seja necessário evocar palavras, ou mesmo ser visto por outrem. Isto oportuniza que possamos experienciar outros modos de trazer ao mundo externo o que está dentro de nós, acolhendo os diversos modos de expressão que existem em cada ser no mundo.

Frabetti (2011) quando fala da sua relação com a arte ilustra o modo como ele se relaciona com ela e como por meio dela é possível expressar-se de muitas formas, fazendo viver muitas maneiras de ser ele mesmo. Ele expressa que:

[...] não faço arte porque posso, porque sou capaz, mas porque preciso. Preciso contar, pintar, tocar, porque não posso conter o que se move dentro de mim, minhas muitas e distintas formas de "ser". Posso esconder a poesia

numa gaveta, mas não posso escondê-la dentro da minha mente (FRABETTI, 2011, p. 49).

A poesia pode não virar palavra no papel, mas uma vez internalizada ela se move por nossas correntes sanguíneas e modifica quem somos. O teatro é uma poesia do corpo, é o corpo escrevendo versos ora falados, ora dançados, ora comedidos ou exaltados. O teatro é história que se conta de maneira viva e vivida. É espaço de descoberta e de um imenso saber.

Por isto, interessa-nos mais as metodologias e linguagens teatrais que tenham algum entrelaçamento com a educação, com a teatralidade da vida (MAGELA, 2019), que se importem menos com o ator e mais com a exposição à experiência estética que o teatro nos propõe quando retiramos dele sua utilidade laboriosa.

Intimamente ligados à educação teatral, ou à pedagogia teatral, estão diversos artistas, diretores e autores como Viola Spolin (2001), pioneira nos jogos teatrais; Peter Slade (1978) e Jean-Pierre Rynngaert (2009), criadores expoentes dos jogos dramáticos; Augusto Boal (1979; 2014), criador do Teatro do Oprimido; e Olga Reverbel (1989) expoente do teatro educação no Brasil.

Cada qual com suas peculiaridades e finalidades educativas e artísticas, as metodologias criadas por estes e outros autores que se dedicam às pedagogias teatrais colaboram com os processos cênicos em contextos de educação teatral, pois os jogos têm uma relação estreita com a vida e delineiam uma fronteira muito tênue entre o que é a realidade cênica e a realidade vivida.

Segundo Spolin (2001), uma pedagogia teatral que se alicerce em práticas constituídas a partir de regras explícitas evoca o novo numa fricção que tensiona um processo de subjetivação compartilhado pelo encontro provocando:

[...] algo que escapa, precisamente pela utilização feroz de um método, uma regra, um procedimento – que força o surgimento de algo. Se tudo se ajusta, se não há algo fixo (pelo menos provisoriamente), uma regra de trabalho ou instrução por exemplo, não há atrito ou pontos de apoio (MAGELA, 2019, p. 64).

Nesse sentido, ao propormos uma educação teatral que estimule esta tensão criadora a partir das regras criadas pelos jogos teatrais colocamo-nos a riscar faíscas que façam emergir o acontecimento teatral nas crianças e nos jovens simulando o real, provocando-os a invenção de novos mundos, de novas emoções, novos passos, olhares, sentimentos, educando-os para a vida a partir dos atravessamentos gerados

pela própria experiência vivida em contextos de educação teatral, sem que este modo de ensinar teatro esteja restrito a pedagogias voltadas para o ensino de métodos de interpretação.

Os jogos e exercícios com regras são uma simulação do real, com o qual o atuante irá se confrontar, ao reconhecer a realidade destas regras, acatando-as num acordo inicial e eventualmente subvertendo-as. De certo modo, inventar mundos é inventar regras (nomias) (MAGELA, 2019, p. 64-65).

Com estes recortes traçamos o caminho pedagógico teatral colocado em análise, embora esta metodologia apontada não seja o único modo de propor a educação teatral, ela é apenas um caminho pelo qual podemos propor experiências teatrais, sem que haja pretensão por outras metodologias, pois todas podem se complementar e contribuir para um trabalho mais criativo, se estivermos cientes de que tratando-se de um campo não consolidado, estamos apenas construindo esta colcha de possibilidades.

Veremos adiante pelas falas das professoras que as mesmas não foram conduzidas em seus processos de formação acadêmica por uma prática acessível que tomasse as crianças e jovens com deficiência como possíveis alunos e colaboradores, ponto este que vivenciei em minha própria formação artística e acadêmica, por isso, a relevância de pensarmos a educação teatral atrelada ao processo histórico educacional de pessoas com deficiência para que possamos refletir sobre nossas práxis quando neste encontro.

É necessário pontuar, porém, que nossos sentidos devem se ater as intersecções que são ignoradas no processo de educação segregada de crianças, jovens e adultos, considerando que todos esses são atravessados por múltiplas categorias e marcas sociais e, por isso, não podem ser lidos como uma única massa homogeneizada de pessoas com deficiência.

O processo educacional das pessoas com deficiência baseou-se por longas décadas, desde que a educação destas crianças, jovens e adultos passou a ser considerada um direito básico, em metodologias voltadas para pessoas sem deficiência, pois o atendimento destinado a estas pessoas baseava-se no modelo biomédico (STIKER, 1999) de deficiência, o qual demandava uma adequação dos corpos com deficiência as exigências sociais da normatividade, desconsiderando as

peças como seres humanos completos, demanda esta que quando não atendida dava espaço à lógica da exclusão, justificando-a pela suposição da incapacidade.

França (2013) explica que:

Para se sanar a deficiência, dever-se-ia fazer uma ou mais intervenções sobre o corpo para promover seu melhor funcionamento (quando possível) e reduzir assim as desvantagens sociais a serem vividas, (...) pois a desvantagem vivida pelas pessoas com deficiência seria consequência somente das limitações físicas, sejam elas na estrutura do corpo (deficiência) ou em seu funcionamento (incapacidade) (FRANÇA, 2013, p. 60-61).

No Brasil, em tempos mais remotos, as crianças, jovens e adultos com deficiência não recebiam qualquer tipo de educação escolar, pois apenas lhes eram logrados cuidados do campo da saúde. Em meados do século XIX, foram criadas as primeiras escolas para surdos⁴⁰ e para cegos⁴¹ no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro/RJ, as quais ofereciam educação especializada e segregada para cada uma destas deficiências sensoriais.

Com a especialização dessa educação lançou-se luz ao grave problema social da segregação desses alunos com deficiência que não eram aceitos em escolas regulares. Na época ainda surgiam as primeiras pautas sobre a universalização do acesso à educação em escolas públicas para toda a população, abrangendo as meninas, as crianças da classe trabalhadora e da produção rural, mas as crianças com deficiência não faziam parte desse projeto de escola e durante todo o século XX esses alunos, quando conseguiam ter acesso à escola, eram segregados nas escolas especializadas.

A educação inclusiva começa a ser colocada em pauta na década de 1990, após a consolidação da nova Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e a assinatura de declarações internacionais (BRASIL, 2003; 2009) que fazem emergir a discussão em torno dos malefícios da educação segregada de pessoas com deficiência, tanto para

⁴⁰ Início da nota. O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) foi o primeiro instituto para educação e reabilitação de pessoas com deficiência auditiva no Brasil inaugurado em 1857. Para saber mais ver: <https://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>. Acesso em: 09/07/2022. Fim da nota.

⁴¹ Início da nota. Inaugurado em 1854 o Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi a primeira instituição destinada a educação de crianças com cegueira, idealizado por José Alvarez de Azevedo. Com o passar dos anos e pelo aumento da demanda ele foi transformado no Instituto Benjamin Constant que hoje atua no atendimento e escolarização de pessoas com deficiência visual. Ver: <http://antigo.ibr.gov.br/publicacoes/revistas/98-institucional/sobre-o-ibr/80-sobre-o-ibr#:~:text=O%20Instituto%20Benjamin%20Constant%20nasceu,pelo%20fato%20de%20n%C3%A3o%20enxergarem>. Acesso em: 09/07/2022. Fim da nota.

essas pessoas que, a partir de então, passam a ter seus direitos assegurados, quanto para a sociedade como um todo.

O modelo inclusionista dá um passo à frente, reconhece-se a obrigação do estado para com a educação de todas as pessoas, assim como se estabelece que é o estado e a sociedade que terão de adequar-se para acolher pessoas com deficiências nas suas necessidades e desenvolvimento de competências e habilidades (SOUSA, 2018, p. 568).

A legislação educacional brasileira passa por transformações e surgem as primeiras disposições legais sobre a educação inclusiva (BRASIL, 1994; 1996; 2015), o que viria a provocar mudanças, incômodos e preocupações, no decorrer das décadas seguintes até os dias atuais, sobre a forma com que se concebe a escolarização de crianças e jovens com dificuldades e/ou deficiências das mais diferentes naturezas, a fim de incluí-las na escola regular e em turmas regulares.

Com as novas legislações (BRASIL, 1996; 1999; 2015) a educação especial segregada, como era concebida até então, começa a ser desmembrada e a inserção de alunos com deficiências em escolas regulares de ensino começa a ser uma realidade. Porém, essa mudança desencadeou inúmeros entraves no contexto da escola regular, que já havia se constituído como um espaço homogeneizador de transmissão de saberes com seus modelos pedagógicos prontos que, a exemplo, não incorporam o imaginário das crianças cegas congênitas, porque “(...) a escola tem uma maneira dominante de pensar e de agir que é o modo normativo, para fazer funcionar um coletivo” (MACHADO, 2004, p. 10).

Essa escola que depositava no aluno a problemática do fracasso escolar e da indisciplina, passa a se sentir exposta com a inserção deste novo corpo discente que questiona a forma com que os saberes são transmitidos e suas funções, pois não é mais completamente possível conceber a escolarização sem considerar as crianças e os jovens como colaboradores e produtores de conhecimento.

A inclusão escolar de alunos com deficiência tornou-se, desde então, uma preocupação constante de governos, universidades e professores, alcançando respaldo jurídico e grande mobilização da sociedade, sem que se alterasse a base produtiva capitalista (BEZERRA, ARAÚJO, 2012, p. 268).

A educação inclusiva trouxe para o campo da educação discussões muito pertinentes quanto aos processos de exclusão fortemente estabelecidos, que

compactuavam com noções capitalistas de normalidade e produtividade que pouco contribuíam positivamente para a sociedade, embora na prática as mudanças têm sido vagarosas e ainda não podemos dizer que nossa educação seja inclusiva.

Problemas como a grande quantidade de alunos por turma, a falta de estrutura das escolas públicas, déficits na própria formação dos professores, a falta de uma equipe multiprofissional nas escolas, a culpabilização dos alunos pelo fracasso escolar, a má articulação entre escola e família, são algumas das discussões que foram potencializadas com a entrada de alunos com deficiência nas escolas regulares.

Um dos pontos recorrentes dessas discussões é o sentimento docente de despreparo para lidar com os novos alunos que se somaram às classes já desafiantes, uma vez que, ainda sem deficiências, os alunos se fazem singulares e produzem contradições frente à escola e às metodologias de ensino que tem intuito de homogeneizá-los e fabricar adultos produtivos.

. A escola regular inclusiva e a sala de aula inclusiva trouxeram desafios aos professores, à escola e a todo o campo da educação uma vez que as noções de indivíduo e coletivo ganharam novas proporções e notabilidade no cotidiano escolar provocando a urgente necessidade de reavaliar metodologias, concepções, funcionalidades espaço-temporais, políticas de cuidado, autonomia e pertença, além de toda uma cadeia de comportamentos e atitudes que a educação propunha como satisfatória, mas que apenas segregava grupos em pequenas ou grandes bolhas homogeneizadas.

Quanto a educação destinada as pessoas com deficiência visual precisamente, temos um estabelecimento de padrões educacionais voltados para pessoas com visão, o que fez parte desta política de exclusão que conseqüentemente gerou inúmeros óbices no que se refere ao acesso e permanência na escola, ao desenvolvimento e garantia de direitos e à autonomia destas pessoas, pois se o processo educacional de crianças, jovens e adultos com deficiência visual for pautado em metodologias essencialmente visuais, em alguma medida, este cerceia, ou dificulta, o desenvolvimento e a compreensão de mundo destas pessoas, o que pode levar a uma aprendizagem mecanizada e pouco significativa.

Estas questões nos auxiliam na compreensão de que não podemos tratar a diferença como igual ou mesmo ignorá-la. As diferenças são uma marca e instauram uma realidade, um modo outro de viver no mundo, elas solicitam outras modalidades

de suportes e também que sejam consideradas como possíveis formas de existência em todos os contextos sociais, seja pela possível presença de pessoas com deficiência ou com outras diferenças. Nesse sentido, Masini (1996) nos diz que:

Dispor de todos os órgãos dos sentidos é, assim, diferente de contar com a ausência de um deles: muda o modo próprio de estar no mundo e de se relacionar. Isto assinalava a importância de retomar o estilo dos movimentos e atitudes do deficiente visual, em diferentes situações. Trabalhar com ele, tomando como modelo a maneira do vidente adquirir cultura, era desconsiderar seu corpo (MASINI, 1996, p. 43).

As pessoas com deficiência não se desumanizam pela deficiência nem se tornam incapazes, mas sua diferença é condicionante dos processos aos quais se envolvem, sendo imprescindível que esta seja considerada como uma das formas de existir no mundo, para que suas necessidades não sejam negligenciadas ou esquecidas, pois a deficiência não diz respeito somente a pessoa, mas ao encontro dela com o mundo que interpõe barreiras.

Merleau-Ponty (1999), nos permite pensar o corpo a partir de uma unicidade, na qual ele não pode ser compreendido apenas como matéria dissociando-o de sua consciência, na contramão dos binarismos cartesianos que se fazem entre corpo/mente, sentir/pensar, experienciar/saber. Segundo ele:

A experiência do corpo próprio, ao contrário, revela-nos um modo de existência ambíguo. Se tento pensá-lo como um conjunto de processos em terceira pessoa — "visão", "motricidade", "sexualidade" — percebo que essas "funções" não podem estar ligadas entre si e ao mundo exterior por relações de causalidade, todas elas estão confusamente retomadas e implicadas em um drama único. Portanto, o corpo não é um objeto. Pela mesma razão, a consciência que tenho dele não é um pensamento, quer dizer, não posso decompô-lo e recompô-lo para formar dele uma ideia clara. Sua unidade é sempre implícita e confusa. Ele é sempre outra coisa que aquilo que ele é, sempre sexualidade ao mesmo tempo que liberdade, enraizado na natureza no próprio momento em que se transforma pela cultura, nunca fechado em si mesmo e nunca ultrapassado. Quer se trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo, quer dizer, retomar por minha conta o drama que o transpassa e confundir-me com ele (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 268-269).

Merleau-Ponty (1908-1961) foi um filósofo fenomenólogo que se dedicou aos estudos da percepção do corpo em sua experiência vivida captando as impressões perceptivas dos sentidos. Em suas teorias ele caracteriza o corpo como um corpo-sujeito, no qual não existem dissociações entre corpo e consciência em sua experiência no mundo, pois todo este corpo-sujeito recebe informações perceptivas

sem que ele dependa de um sentido prioritário e não haveria como fragmentar estas sensações entre o que o corpo sente/percebe e o que a consciência compreende, pois somos um complexo e dinâmico corpo-sujeito indivisível. Com isso, o autor parte de pressupostos fenomenológicos para relatar as experiências perceptivas destes corpos-sujeitos em busca de suas essências.

Segundo o autor, a fenomenologia é:

[...] o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua "facticidade". É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre "ali", antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico. É a ambição de uma filosofia que seja uma "ciência exata", mas é também um relato do espaço, do tempo, do mundo "vivididos". É a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é, e sem nenhuma deferência à sua gênese psicológica e às explicações causais que o cientista, o historiador ou o sociólogo dela possam fornecer (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 1).

Podemos caracterizar estes fenômenos como aquilo que acontece na relação sujeito-mundo, ou seja, aquilo que se mostra como é ou que se mostra em si mesmo. Para que possamos analisar a percepção é necessário que façamos primeiramente uma descrição minuciosa e detalhada de como estes acontecimentos se mostram, ou seja, o que é dito, o que é feito, como é dito, como é feito, como é a relação da pessoa com seus pares, com o meio, etc., pois são através das descrições e das reflexões que se sucedem neste processo que será possível analisar os efeitos perceptivos da experiência das pessoas, ou nas palavras do autor, do corpo-sujeito.

Para Merleau-Ponty (1999, p. 6) "(...) a percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles". O corpo não está no espaço, ele é o espaço, a matéria, o constituído e o constituinte, logo a percepção desse corpo se faz pelo corpo e no corpo de maneira totalizante produzindo significações e significados. "(...) O corpo ao mesmo tempo que se comunica, produz sua própria linguagem, cheia de singularidades e peculiaridades" (MASINI; CAMPOS, 2015, p. 6).

A experiência perceptiva apresenta-se como uma senda que nos permite refletir

sobre as metodologias empregadas na educação das crianças e jovens com deficiência visual, pois essa experiência permite distender a cognição através da percepção. Solo de toda vivência em todos os corpos, essa experiência ecoa e nos permite perceber onde e como ela nos toca de maneira expressiva, pois nosso corpo em sua totalidade é constituído de canais perceptíveis que não se perdem, ou se degeneram devido a características próprias dos corpos de pessoas com deficiência.

Os corpos de pessoas com deficiência visual, assim como os corpos de pessoas sem deficiência, são corpos perceptivos. Eles não se limitam a um sentido sensorial para que possam perceber o que acontece com o mundo em suas relações com o mundo. Seus corpos recebem informações perceptivas de forma totalizante, ou seja, ainda que algum dos seus sentidos sensoriais não esteja ativo, todo o corpo recebe estímulos e gera conexões perceptivas que, por sua vez, desencadeiam um processo de construção de saberes baseados na sua experiência percebida e vivida por ele. “(...) O corpo é então visto como fonte de sentidos, isto é, de significação da relação do sujeito no mundo; é visto numa totalidade, na sua estrutura de relação com as coisas ao seu redor” (MASINI, 1996, p.43).

A experiência perceptiva coloca-se como uma alternativa que permite-nos valorizar as potencialidades das pessoas em todos os aspectos da vida, pois se reconhecermos que a visão é apenas mais um modo de receber informações do mundo e percebê-lo, reconheceremos também que existem outros meios de perceber o mundo através de outros sentidos que também propiciam uma experiência perceptiva.

Tanto as propriedades sensoriais de uma coisa quanto meu olhar, meu tato, todos os meus outros sentidos são em conjunto as potências de um mesmo corpo integradas em uma só ação. Percebo uma coisa porque tenho um campo de existência e porque cada fenômeno aparecido polariza em direção a si todo o meu corpo enquanto sistema de potência perceptivas (MARQUES, 2015, p. 838).

Com esta perspectiva nos entrelaçamos à infância e à juventude, pois se considerarmos ambas categorias a partir da multiplicidade que lhes é constituinte podemos ampliar o campo de atuação das crianças e jovens com deficiência visual, compreendendo-as a priori como seres inteiros, com saberes próprios e, assim, podemos compartilhar experiências de educação teatral nas quais elas e eles possam

se sentir agentes de suas próprias vivências e digam por si mesmos como são atravessados.

Souza (2016), em sua dissertação “Educação infantil e Teatro: um estudo sobre as linguagens cênicas em propostas formativas, educativas e infantis da Rede Municipal de São Paulo/SP”, na qual ela investigou as relações entre a educação infantil e o teatro que foram construídas em escolas da rede de São Paulo, aponta que:

[...] concebendo as infâncias, no plural, como lugar da novidade, da linguagem e da experiência, é possível problematizar os discursos nos quais elas são vinculadas como incapazes, como fases a serem abandonadas e que precisam ser emancipadas. Compartilhando o posicionamento de Kohan (2005, p. 238), para quem “[...] ninguém emancipa ninguém. Só é possível emancipar-se, liberar-se, tornar-se livre”, vemos que nesta relação infâncias e emancipação está em jogo uma relação com nós mesmos/as (crianças e adultas/os), gerando relações mais livres em nossa subjetividade, sendo que, uma educação emancipatória, “[...] não é uma educação que emancipa, mas uma educação que permite emanciparmo-nos” (SOUZA, 2016, p. 22).

A infância compartilha com a deficiência opressões de caráter normativo e adultocêntrico. Ao considerarmos a infância como uma fase a ser superada, colocando as crianças e jovens como seres incompletos, aproximamo-la em alguma medida à deficiência, que por sua vez subjaz uma falta que coloca as pessoas com deficiência como seres inacabados e incompletos, configurando ambas como marcas sociais que ocupam espaço no consciente e no inconsciente coletivo. Porém, embora permeiem estes espaços de opressão, as crianças e jovens com deficiência se fazem presentes, vivendo suas experiências e criando modos próprios de permanecer e ocupar espaços outros de legitimação e potência a partir de quem são.

Nisto reside a interseccionalidade (COLLINS; BILGE, 2020), que atravessa a todos nós, pois nos permite criar uma identidade social de pertença e de potências, mas que também instaura espaços de compartilhamento de opressões. As crianças e jovens com deficiência visual, ou mesmo com outras deficiências, ocupam este lugar de impossibilidade, de incapacidade, de negação, pois elas e eles estão para os adultos assim como a deficiência está para a normatividade. Este modo de existir que intersecciona a infância ou juventude e a deficiência num só corpo, numa só existência, intersecciona também as opressões sociais relativas aos modos como estão impostas as barreiras para cada categoria e/ou marca social.

Estas categorias e/ou marcas sociais estabelecem os modos como somos vistos, como somos contemplados em políticas públicas, como somos tratados em nossas relações interpessoais, como percebemos a sociedade. A infância e juventude são partes da categoria de geração e são atravessadas por diversas outras categorias e/ou marcas como gênero, classe social, capacidades, raça e/ou etnia, idade, crença, nacionalidade e cultura, assim como a deficiência se relaciona com todas elas de maneira singular.

É a interação entre os parâmetros que produz todas as configurações sociais, incluindo os grupos sociais e as relações entre eles. Em qualquer fase, portanto, a infância é o resultado de fortes relações entre os parâmetros prevaletentes, os quais devem ser todos considerados como forças estruturais. (...) Muitos desses parâmetros também exerceram impacto sobre outros grupos etários, de forma que, em termos gerais, todas as categorias geracionais estão a princípio expostas aos mesmos parâmetros externos, ainda que o impacto sofrido por elas seja de intensidade e força diferentes (QVORTRUP, 2010a, p. 636-637).

A deficiência é uma categoria que modifica a existência a partir de qualquer intersecção, contudo, as crianças e jovens com deficiência são compelidas à exigência social de tornarem-se adultas e adultos com “corpos normais”. Essas exigências deixam marcas, pois elas se esforçam em retirar a positividade de existências que se encerram nelas mesmas, reprimindo a facticidade de que estes modos de existir constituem modos diferentes, não modos errados de ser no mundo.

Cabe salientar que, perceber a diferença, está compreendido aqui como uma questão associada ao rompimento com as hierarquias históricas que vêm fundando os sistemas culturais especialmente no mundo ocidental onde as oposições estruturam as representações acerca da realidade. Neste caso, dar visibilidade às crianças [com deficiência] não impõe classifica-las como mais ou menos importantes em nosso sistema de representação, mas simplesmente fazê-las aparecerem dentre tantos outros grupos que compõem nossos sistemas sociais que acreditamos serem complementares (SAYÃO, 2002, p. 25).

Não há, nesse sentido, qualquer expectativa de supervalorizar a infância e juventude com deficiência, mas trazê-las para o diálogo a partir de uma perspectiva que considerem-nas inteiras, complexifica os questionamentos acerca do que é ser criança e do que é ser jovem com deficiência, impedindo que as discussões se encerrem no desconhecimento, porque a infância e a juventude por si mesmas, ao mesmo tempo que nos são tão familiares, são sempre desconhecidas, sempre modos de existir que não pudemos prever. A infância e juventude com deficiência se agarram

ao desconhecido e fazem dele campo de passagem convocando-nos a ir junto, se possível, sem levantar novos muros.

A infância é um campo vasto que transforma universos inteiros, complexos, nos quais as crianças produzem linguagens próprias, simbolizações diversas, ressignificam comportamentos, produzem culturas próprias, desde o nascimento (PRADO, 1999), que se transformam, se alteram, produzindo novos saberes e conhecimentos a cada geração. Contudo,

[...] parece que há uma evidenciada negação de reconhecer a produção de cultura elaborada pelas vivências infantis. O etnocentrismo dos adultos vem impedindo que estes reconheçam as crianças como seres que produzem e reproduzem a cultura. A marca de fragilidade que a infância engendra parece preponderar diante da possibilidade de estabelecer articulações entre as várias gerações, acentuando uma desigualdade entre os sujeitos. (SAYÃO, 2002, p. 27).

Disto a juventude não está distante. Produtora de culturas próprias (PAIS, 1990, 2005, 2011) que são marginalizadas por construtos universalistas e adultocêntricos, a juventude demarca uma categoria que, assim como a infância, produz e reproduz o mundo de maneira própria. Os jovens, como afirma Pais (2005), são protagonistas de culturas de subversão, de transgressão às regras impositivas que não se esforçam por considerar suas colaborações e sua urgência em escapar aos aprisionamentos regulatórios que rotulam suas existências. Por isso:

Há jovens que não podem nem querem viver com os padrões prevaletentes da sociedade. O conformismo assusta-os. Ou a possibilidade de serem engessados em “moldes de comportamento”. Negam-se a serem tomados como marionetas pependentes de fios de aço de políticas de juventude que apenas os pretendem “enquadrar” (PAIS, 2005, p. 66).

Com isso, não nos é viável encaixotar os jovens apenas como símbolo de transgressão, pois “(...) se as culturas juvenis aparecem geralmente referenciadas a conjuntos de crenças, valores, símbolos, normas e práticas que determinados jovens dão mostras de compartilhar” (PAIS, 1990, P. 140), tais comportamentos, símbolos, valores e etc. não são universais à todos os jovens e suas produções e reproduções de mundo, assim como na infância, relacionam-se individualmente com as outras marcas da existência de cada jovem.

Fato é que, a juventude, enquanto categoria, amplia as discussões contracorrentes ao adultocentrismo, propondo uma legitimação de modos de existir divergentes dos padrões normatizadores.

Portanto, se ainda insistimos em considerar que as infâncias e juventudes não produzem seus modos próprios de absorver e de alterar o mundo, como consideraremos as infâncias e juventudes com deficiência, que enquanto demandam cuidado e atenção, simulares os distintos das infâncias e juventudes sem deficiências, também absorvem e alteram o mundo de maneira tão vulcânica quanto sorradeira? Se estamos sempre colonizando outros modos de existir, como permitiremos que a diferença exista, nos interpele e nos modifique?

Entender a criança como sujeito participativo requer estabelecer novas responsabilidades, permitindo que as crianças participem do processo. A isso podemos chamar de exercício descolonizador, provocando a pensar a partir de uma perspectiva interseccional como modo de “captar a complexidade da articulação entre gênero e outras diferenças sociais” (SANTIAGO, 2019, p. 125), exigindo olhar, escutar e acolher a criança na sua diferença de idade, gênero e raça (SALVA; SCHÜTZ; MATTOS, 2021, p. 163).

As crianças e jovens são atravessados por categorias e marcas sociais complexas e não há como negligenciar a existência de todas elas, pois as infâncias e juventudes com deficiência estão nas salas de aula, nas escolas, nos parques, nos clubes e elas podem trazer consigo comportamentos não normativos, linguagens diferentes, percepções não imediatas.

Ao compreendermos que as crianças e jovens com deficiência são seres ativos e participativos podemos nos colocar abertos ao estabelecimento de novos agenciamentos, co-criando outras noções de cuidado e responsabilidade, outros percursos que possam ser trilhados por outras crianças e jovens com ou sem deficiência nesta constante invenção de mundo.

2.2 Proposições para uma acessibilidade estética em arte

Não é possível considerar um trabalho artístico pedagógico que pretende ser acessível valendo-se apenas dos manuais e recursos de acessibilidade tecnicistas. Tanto a arte quanto a educação artística são campos sensíveis que se relacionam com uma dimensão ontológica, logo, são campos que demandam que sua acessibilidade esteja pautada em métodos que não se limitam a transmissão de informações e preconizam proposições para uma experiência estética e sensível em arte. Contudo,

sem desmerecer seu valor, reconhecemos que os manuais são de extrema relevância para a acessibilidade, principalmente informacional, infraestrutural e arquitetônica.

Segundo Alves (2020):

[...] os manuais são orientados para uma intervenção que se orienta num fazer PARA os outros, que é uma orientação extremamente importante no campo da acessibilidade, porém insuficiente para dar conta de todas as suas dimensões (...) o campo da acessibilidade na arte é cheio de fios soltos, o que gera um campo de possibilidade que podemos explorar (ALVES, 2020, p. 27-28).

A acessibilidade estética entra neste diálogo como um possível fio condutor, pois diz respeito mais sobre uma troca de experiência do que sobre uma instrução, propondo um descentramento da visualidade, provocando a reflexão a partir do ponto de vista das pessoas com deficiências e, com isso, deflagrando uma outra possibilidade de experiência para todos, rasurando este visuocentrismo tão centralizado no campo das artes.

Alves e Moraes (2018; 2019, 2020) vêm desenvolvendo este conceito de acessibilidade estética, enquanto pesquisadoras das áreas de artes, educação e espaços culturais e elas nos contam que:

[...] no campo da acessibilidade, as intervenções são propostas para restaurar as perdas que marcam a deficiência, o que coloca as pessoas sem deficiência numa posição superior, de saber sobre aquela com deficiência. Com isso não queremos dizer que os manuais e os dispositivos de informação não devam ser utilizados. O que afirmamos nesse trabalho é que tais dispositivos não são o único caminho para a promoção da acessibilidade. Não podem, a nosso ver, ser tomados como referências exclusivas de ação nessa área (ALVES; MORAES, 2018, p. 589).

Se desejamos uma acessibilidade estética que se relaciona com pessoas com deficiência visual, precisamos questionar e refletir sobre como uma sensação que é estimulada pelo campo visual pode ser também estimulada por outros sentidos, como o tátil, cinestésico⁴², auditivo e/ou olfativo.

Esta acessibilidade estética proposta pelas autoras nos instiga a pensar menos

⁴² Início da nota. A cinestesia é definida como uma sensação de movimento podendo ser ativa (iniciada pelo indivíduo) ou passiva (imposta às partes do corpo por alguma força externa), da posição de partes do corpo e da tensão muscular. Ao fornecer respostas a partir da posição dos membros, contribui para a orientação motora e perceptiva, tendo sua importância na percepção e funcionamento humano demasiadamente significativa, mas não comumente reconhecida. (STANKOV; SEIZOVA-CAJIĆ; ROBERTS, 2001). Fim da nota.

sobre como descrever algo para alguém, com o anseio de que apenas informações sejam suficientes, e mais sobre como pessoas com cegueira ou baixa visão podem experienciar e se afetar por sensações e estímulos outros que não provenham do campo visual, na intenção de elas possam fruir a arte também de modo estético.

A acessibilidade quando instituída na intenção de suprir uma deficiência apenas corrobora com o modelo biomédico de deficiência, fazendo coro a todo um sistema capacitista, conceito este que trataremos mais adiante, que entende a deficiência como algo que falta no corpo da pessoa com deficiência, como uma perda que precisa ser regenerada, preenchida, normalizada.

Esta acessibilidade quando relacionada ao fazer artístico torna-se insuficiente, pois neste campo todo fazer é fruto do sensível e pretende a provocação, os afetos, a catarse e estas sensações não podem ser transmitidas por informações isoladas com assertividade, pois “(...) a informação não é experiência” (LARROSA, 2002, p. 21).

E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. (LARROSA, 2002, p. 21).

Esta lógica insere-se também no campo artístico pedagógico quando a intenção é a de gerar afetos, produzir provocações e construir experiências que considerem as possibilidades perceptivas e a multiplicidade de modos de existência. Essa experiência exige também que suportemos a imprevisibilidade dos acontecimentos e que sejamos capazes de amparar o que surgir no encontro, que não poderia ser previsto, mas faz-se presente porque cada pessoa traz consigo algo da ordem do inédito.

Entretanto, não basta dizer que os recursos técnicos de acessibilidade não são suficientes para acessibilizar as artes ou propor questionamentos incipientes para que essa acessibilidade estética seja de fato algo palpável, pois até então foi possível conceber algum acesso as pessoas com deficiência a partir desses recursos. Se a informação e a infraestrutura por si só não são suficientes para garantir acessos, nos questionamos sobre o que poderá ser. Frisando a diferença entre o acesso aos espaços de arte e o acesso às obras e produções de arte, principalmente, no campo das artes visuais, do teatro e da dança.

Dessarte, quanto a acessibilidade aos espaços de arte, como centros culturais, museus, galerias de artes, teatros, etc., os manuais de acessibilidade arquitetônica, infra-estrutural e informacional, por vezes, podem ser suficientes para assegurar o acesso a estes espaços, porque dizem respeito à mobilidade e à comunicação para com as pessoas. Entretanto, questiono: o que você sente ao estar de frente a um quadro de algum pintor expressionista, ao assistir um espetáculo teatral ou de dança contemporânea são sensações racionalizadas pela informação? Elas passam pelo campo do conhecimento racional antes de te gerar alguma sensação? Ou ao contrário, estas experiências provocam em você alguma sensação que, por sua vez, te interpela a uma reflexão que pode ou não vir a ser um conhecimento racionalizado?

Essa é uma questão que pode se ramificar e ampliar discussões diversas justamente por ser este um campo em construção que trata da multiplicidade de modos de viver de pessoas que possuem modos diferentes de perceber uma mesma coisa, pois o que toca a um nem sempre tocará a todos, por isso uma única resposta nunca será suficiente.

Entretanto, sabemos que a construção de um trabalho COM as pessoas com deficiência, e não somente PARA as pessoas com deficiência, é um caminho frutífero, bem como que a possibilidade de fruição em arte por meio da acessibilidade estética é uma realidade, prova disso é o trabalho que Camila Alves (2020) desenvolve e pode ser conhecido em seu livro “E se experimentássemos mais? Contribuições não técnicas de acessibilidade em espaços culturais”.

O pesquisarCOM é um conceito que Moraes (2010) identifica como um processo de acompanhamento da experiência, que se faz na prática cotidiana pelas pessoas envolvidas nos processos que têm uma problemática comum e que se realiza pela vivência de forma engajada e localizada.

A expressão “PesquisarCOM” tem a dimensão de um verbo mais do que de um substantivo. Indica que para sabermos o que é cegar é preciso acompanharmos este processo em ação, se fazendo, na prática cotidiana daquelas pessoas que o vivenciam. O pesquisar com o outro implica uma concepção de pesquisa que é engajada, situada. Pesquisar é engajar-se no jogo da política ontológica (MORAES, 2010, p. 42).

Nesta perspectiva, a mediação surge como uma possibilidade de atuar de modo acessível esteticamente se temos a finalidade de alcançar uma experiência sensorial. Mediar é pressupor o encontro e o mediador é o “(...) elemento propulsor, como um gatilho a disparar convites para o encontro com a arte” (MARTINS, 2014, p. 259). Os

encontros são a base da construção de um trabalho conjunto e horizontal que vise o estímulo da sensibilidade das pessoas envolvidas nas experiências, pois é através desta interlocução que o mediador pode interpelar o mediado e ser por ele interpelado de volta, construindo sentidos para a arte que só existem para cada pessoa quando em contato com ela.

A mediação não pressupõe ou exige que sua agência seja feita por uma pessoa com ou sem deficiência, pois ela abarca toda multiplicidade de formas de existir no mundo, mas ela exige que estejamos atentos e dispostos à escuta e à reflexão sobre a sensibilidade que as experiências propostas podem provocar, solicitando também que estejamos abertos às propostas que surgirem no decorrer das experiências e se configuram como uma nova maneira de construir estas redes de conhecimento. Redes construídas por trocas transversais e horizontais que consideram o outro “(...) como *expert*, como parceiros na construção do conhecimento” (MORAES, 2010, p. 41-42).

Esta confluência é o que torna possível suscitar possibilidades de acessos ao fazer artístico e ao trabalho artístico pedagógico que tenham como prioridade a experiência estética, se compreendemos que pessoas com deficiência não fazem parte de um grupo homogêneo e que o resultado dessas experiências estéticas serão sempre singulares e estarão sempre em movimento. Em síntese, Alves e Moraes (2019) explicam que:

[...] em primeiro lugar, mediar é oferecer diferentes possibilidades, correndo o risco de não saber de antemão o que produzirá efeitos, nem mesmo que efeitos se produzirão no encontro com o outro. Em segundo lugar, a mediação envolve tomar o outro como *expert*, como parceiro no processo de fazer uma obra acessível. E por fim, mediar envolve experimentar (ALVES; MORAES, 2019, p. 490).

A acessibilidade estética como uma possibilidade de afetação artística centrada na percepção considera que perceber não é somente ver ou ouvir, pois a experiência perceptiva vai muito além dos nossos sentidos sensoriais, ela atravessa todo o nosso corpo. Portanto, não podemos prever de antemão os resultados destas experiências no campo das artes e precisamos compreender que as pessoas com deficiência visual possuem diversos canais perceptivos e vivenciam por meio deles múltiplas experiências, pois a falta de visão não afeta a compreensão, as sinapses e a sensibilidade das pessoas que não fazem uso da visualidade em suas experiências humanas.

É com isso que provoço a minha própria leitura de mundo, tensiono a minha

própria prática teatral pedagógica e artística. Pensando esteticamente, aberta aos múltiplos cenários, focando na criação espaços sensíveis, reflexivos e acolhedores. Não no que produz um modo certo ou errado de educar teatralmente crianças e jovens com deficiência visual, mas no que produz fissuras em nós mesmos que são levadas para o campo e fazem brotar modos afáveis e atentos de provocar e de nos manter abertos às provocações.

2.3 Como falar da deficiência? Não existe um modo único, mas existe um modo mais humano

Quando relacionamos pessoas com deficiência às nossas teorias, às nossas práticas ou aos nossos vínculos pessoais, deixamos transparecer quais são as ideias preconcebidas que temos sobre elas, seja pelo modo como as tratamos ou mesmo pelo modo como falamos sobre elas com outrem. Estas impressões deixam marcas e podem criar e/ou reafirmar estigmas⁴³, por isso precisamos nos esforçar à reflexão, nos questionar acerca de quais concepções partimos para falarmos sobre elas e com elas.

Compreender a deficiência a partir de concepções mais atreladas a construção da humanidade das pessoas, considerando que a deficiência não é uma questão individual, ao contrário, ela se faz na relação social das pessoas com outras pessoas dentro de um contexto social, econômico, cultural e político particulares, circunscreve o modelo social de deficiência (STIKER, 1999; GARLAND-THOMSON, 2002; CAMPBELL, 2009; SHAKESPEARE; WATSON, 2020; AMIRALIAN, 2007; SOUSA, 2009, 2015, 2018; FRANÇA, 2013; ANGELUCCI, 2014; 2017).

A deficiência é um conceito muito problematizado e questionado por teóricos sociais de vários campos das Ciências Humanas e Sociais em contraponto ao modelo biomédico. Este último caracteriza a deficiência como uma patologia, uma anormalidade, uma falta.

O Modelo Médico (ou Biomédico) da Deficiência a compreende como um fenômeno biológico. Segunda tal concepção, a deficiência seria a

⁴³ Início da nota. Segundo Goffman (1988, p. 6) o estigma se caracteriza por ser uma rede de crenças socializadas para identificar e rotular determinadas pessoas e/ou grupos de pessoas que diferem da normatividade, ou seja, “deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande - algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem - e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real”. Fim da nota.

consequência lógica e natural do corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio de uma doença, sendo uma como consequência desta. A deficiência seria em si a incapacidade física, e tal condição levaria os indivíduos a uma série de desvantagens sociais (FRANÇA, 2013, p. 60).

Esse modelo concebe a vida a partir de uma normatividade que foi construída e constituída socialmente pelo capitalismo e diz respeito às eficiências para o labor, qualificando e categorizando as pessoas com deficiência a fim de organizá-las em um sistema que as comprima em universos segregados e/ou excluídos, pois elas não são consideradas pessoas produtivas frente a esse sistema.

Na contramão desta ideologia que imperou até a década de 1970, surge o modelo social que define a deficiência como uma consequência das relações sociais das pessoas com as barreiras existentes no contexto em que elas estão inseridas e que acabam por prejudicar, ou mesmo, impedir sua ampla participação social, justificando-se com a prerrogativa de que não são as próprias pessoas com deficiência que estruturam as barreiras relacionais, urbanísticas, arquitetônicas, de transportes, de comunicações e informações, atitudinais e tecnológicas (BRASIL, 2015) por elas encontradas nos espaços sociais.

Percebam que não se trata de negar condições específicas como a ausência de um membro ou de um órgão sensorial, de uma conformação cognitiva específica, mas de apresentar o sujeito não a partir de tais ausências ou prejuízos, e sim da organização da funcionalidade, que inclui, mas não se esgota, nessa condição (ANGELUCCI, 2017, p. 89).

Este modelo social da deficiência nasceu no Reino Unido com a formação da União dos Deficientes Físicos Contra a Segregação (Union of the Physically Impaired Against Segregation – UPIAS), uma organização que tinha como objetivo a defesa dos direitos e do protagonismo de pessoas com deficiência na sociedade. Esta organização postulou os primeiros princípios do modelo social da deficiência.

Nos anos 1990 e 2000, o modelo social passa a ser visto também a partir de uma perspectiva feminista que propunha a preconização uma política de cuidado atrelada a noção de interdependência como um valor humano que se aplica as pessoas com e sem deficiência.

Uma abordagem feminista da deficiência promove entendimentos complexos da história cultural do corpo. Ao considerar o sistema de capacidade/incapacidade, A teoria feminista da deficiência vai além dos tópicos explícitos da deficiência, como doença, saúde, beleza, genética,

eugenia, envelhecimento, tecnologias reprodutivas, próteses e questões de acesso. A teoria feminista da deficiência aborda preocupações feministas tão amplas como a unidade da categoria mulher, a estatuto do corpo vivido, a política da aparência, a medicalização do corpo, o privilégio da normalidade, o multiculturalismo, a sexualidade, a construção social da identidade e o compromisso com a integração (GARLAND-THOMSON, 2002, p. 4, tradução própria).

Todas estas questões trazidas pelas teóricas feministas complexificam o modo como movimentamos as problematizações acerca das relações que estabelecemos com a deficiência. O conceito de interseccionalidade (COLLINS; BILGE, 2020) trazido pelas feministas negras também alimenta esse caldeirão de ideias que confrontam e tensionam normas que insistem em se lançar ao esforço de individualizar a diferença e patologizar pessoas colocando-as em pequenas ou grandes bolhas que as desumanizam.

Estas duas perspectivas produzem uma ampliação do campo da deficiência que nos permite considerar as pessoas por suas especificidades de gênero, classe social, raça e/ou etnia, idade e geração, crença, nacionalidade, cultura, etc., entrelaçando-as as suas especificidades de cuidado, de experiências vividas, de acessos permitidos e negados, entre tantos outros, abolindo posicionamentos que hierarquizam as diferenças, compreendendo que elas fazem parte de uma singularidade importante para uma política relacional “(...) que toma como horizonte teórico a esfera das interações humanas e seu contexto social” (BOURRIAUD, 2009, p. 19) e cogita a hipótese de não ser sermos todos uma coisa só.

Ser pessoa com deficiência implica a possibilidade de existência de modos diferentes de trabalhar; de caminhar; de comunicar; de receber informações, sensações e estímulos; de se relacionar; de pegar um ônibus; de dançar; de viver e isso não se caracteriza propriamente um problema. Passa a existir um problema quando estes modos diferentes de agir e de viver são impedidos, negligenciados, estigmatizados e excluídos socialmente. Shakespeare e Watson (2020) acrescentam ainda a esta ideia que:

Deficiências diferentes trazem impactos diferentes. Isto é, elas têm implicações diferentes para a saúde e as capacidades individuais, mas também geram distintas respostas do meio cultural e social mais amplo. (...) As deficiências congênitas têm implicações diferentes para a identidade em relação as que são adquiridas. Algumas deficiências ocorrem em episódios, outras são estáticas, ou mesmo degenerativas. Algumas apenas afetam a aparência, outras restringem o funcionamento corporal. Todas essas diferenças têm impactos marcantes tanto no nível individual e psicológico,

quanto no nível social e estrutural. Isto não é um argumento para desagregar todas as deficiências e se referir somente aos diagnósticos clínicos, mas para reconhecer que para os principais diferentes grupos da deficiência, por causa de seus impactos funcionais e de apresentação, têm implicações individuais e sociais diferentes (SHAKESPEARE; WATSON, 2020, p. 141-142).

Quando pessoas com deficiência não têm suas demandas de cuidado atendidas para que possam viver da maneira que lhes são próprias, fazemos operar uma opressão que gera uma incapacidade, produzindo a deficiência, a qual este sistema se encarrega de segregar e excluir da vida social.

Esse sistema de ordenamento que valora as pessoas supondo suas capacidades e incapacidades chamamos de capacitismo. Tal sistema organiza toda uma problemática em torno da segregação social, econômica, política e cultural estruturada a partir de normatizações capitalistas que cerceiam direitos, oportunidades e modos de vida de pessoas com ou sem deficiência. Segundo Campbell (2009 *apud* CAMPBELL, 2001), capacitismo caracteriza-se por ser:

[...] uma rede de crenças, processos e práticas que produzem um tipo particular de eu e corpo (o padrão corpóreo) que é projetado como perfeito, típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano. A deficiência, então, é considerada um estado diminuído do ser humano (CAMPBELL, 2009, p. 5 *apud* CAMPBELL, 2001, p. 44).

Este padrão, o qual diz respeito aos homens brancos, cisgênero, heterossexuais, cristãos, ocidentais e abastados, relega a todas as outras formas de existência algum nível de rebaixamento que estará atrelado às marcas sociais específicas de cada pessoa, e, nesse sentido, não são apenas as pessoas com deficiência que sofrem com o capacitismo, mas sim todas as pessoas que escapam a este padrão. Entretanto, as pessoas com deficiência encaram esta opressão de modo visceral, pois o capacitismo demarca quem elas são pressupondo capacidades e/ou ineficiências.

Pressupor limites nas pessoas com deficiência é uma ideia que deriva da forma com que o capitalismo ocidental concebe as pessoas baseando-se nas suposições de suas eficiências para o trabalho, assim como de uma definição de padrão corporal que estabelece o que belo, funcional e humano. Pereira (2009) nos diz que tais concepções “(...) foram desenvolvidas inicialmente para atender a uma clientela que toma decisões sobre a vida das pessoas que apresentam alguma diferença funcional” (PEREIRA, 2006 *apud* PEREIRA, 2009, p. 716). Assim, segundo Campbell (2009):

Embora as deficiências às vezes causem inconveniência, cansaço e até mesmo dor, a principal fonte de dano é externa à pessoa, situada no reino da crença. A partir do momento em que uma criança nasce, ele/ela emerge em um mundo onde ele/ela recebe mensagens de que ser deficiente é ser menos que, um mundo onde a deficiência pode ser tolerada, mas, em última instância, é inerentemente negativa (CAMPBELL, 2009, p. 16-17. Tradução própria).

Entretanto, estas concepções vêm sendo questionadas nas últimas décadas pelos movimentos de pessoas com deficiência que lutam pelo protagonismo e pela inclusão social, econômica, política e cultural problematizando tais princípios com a positividade de serem quem são.

Aguiar (1994), em seu livro que trata sobre a educação de crianças em uma comunidade quilombola do interior do Tocantins/TO, chamada Barra da Aroeira, comunidade esta que a época da pesquisa da autora matinha-se praticamente isolada, traz uma outra perspectiva sobre a deficiência.

Na Barra da Aroeira, existiam muitas pessoas com deficiência, principalmente física e intelectual, contudo, por se constituírem como uma comunidade rural, com sua produção voltada para a subsistência, distantes dos ideais de produção em massa de sociedades de consumo, o povo da Barra desconhecia a noção de deficiência. A autora pontua que “(...) a identificação de parte dos moradores como deficientes, e mesmo o uso do termo, serve apenas como recurso da pesquisadora para abordar a questão, já que para o povo da Barra parece não haver muita distinção” (AGUIAR, 1994, p. 72). Nesta comunidade, na qual a noção de deficiência não existia, embora ela fizesse parte do cotidiano daquelas pessoas, ser uma pessoa com deficiência caracterizava-se apenas como um modo diferente de ser e de existir, diferenças que para eles faziam parte de todos, sem que isso pudesse ser lido ou tratado como uma possível incapacidade.

Em todas as atividades em que ocorrem as transmissões de conhecimento, os “mestres” não demonstram ter dificuldade em lidar, ao mesmo tempo, com as crianças deficientes e com as “normais”. Para eles, uma criança surda, muda, com alguma deficiência motora, ou mesmo uma que apresente distúrbios mentais, apenas aprende de modo diferente; não encaram essas crianças como incapazes. Consideram, do mesmo modo, que a criança que não apresenta nenhuma deficiência também aprende as coisas de modo diferente, ou seja, a seu modo (AGUIAR, 1994, p. 73)⁴⁴.

⁴⁴ Início da nota. A época da pesquisa até o lançamento do livro os termos deficientes, surdo, mudo, distúrbios mentais eram utilizados, pois somente a partir da Declaração de Salamanca, em junho de 1994, há uma nova reformulação dos termos, onde as pessoas passam a atender como pessoas com deficiência. Para maior atualização sobre os termos ver SASSAKI, 2003. Fim da Nota.

Essa comunidade demonstra por existência que o modelo social da deficiência é uma realidade. Existiam pessoas com deficiência ali, elas eram parte daquela comunidade. O que transformou o modo como essas pessoas eram tratadas foi o meio no qual elas estavam inseridas, em um contexto onde a diferença era lida como um outro modo de ser, de fazer, de pensar, de necessitar ou não de ajuda, e não como uma incapacidade, como uma falta. A diferença era percebida e vivida como parte constituinte de todas as pessoas desta comunidade que, por sua vez, fazia inexistir esta noção de deficiência.

Os corpos de todas as pessoas, sejam elas com ou sem deficiência, são essencialmente diferentes, mas a deficiência produz marcas não apenas físicas e notórias, mas também comportamentais, relacionais, comunicacionais, entre diversas outras. Compreendida a diferença, podemos conceber espaços potenciais que incorporem os modos de agir e viver das pessoas com deficiência, cientes de que a deficiência não as inferioriza, limita ou mesmo incapacita, encarando a faticidade de que não existe superioridade normativa que impossibilite que sejamos todos diferentes.

Considerando que não vivemos na Barra da Aroeira, é cada vez mais urgente que compreendamos que as deficiências existem porque corpos diferentes existem e todos compartilhamos de uma legitimidade inata a nós mesmos como modo de existência.

Destarte, temos que as concepções capacitistas enfatizam a deficiência, desconsiderando a humanidade das pessoas e as barreiras sociais as quais elas estão expostas, compreendendo que o que falta nas pessoas com deficiência é o que as impede de viver experiências diversas, supondo que pessoas sem deficiência podem viver com tamanha plenitude, que nunca precisem de ajuda e que tenham máxima liberdade social. Estabelecendo que a deficiência anula a pessoa, tornando-a incapaz de ser, agir, pensar, desejar e viver segundo suas próprias decisões.

Fruto de modelos normativos e da padronização de corpos e funções sociais, estas opressões buscam qualificar as pessoas baseando-se nesta corponormatividade, ou seja, no corpo sem deficiência e supostamente pleno de suas funções físicas, sensoriais, intelectuais e mentais, dado como o exemplo para pessoas com deficiência se adequarem, minimizando suas diferenças a fim de que possam

concorrer socialmente com corpos “normais”. Adequação esta que, quando não alcançada, por motivos de escolha ou de outra natureza, dá lugar à presunção da incapacidade, que se justifica em si mesma.

Naturalizamos, assim, os ideais de corporeidade. E também assim individualizamos aquilo que é social, tomando, inclusive como doente, aquele que não quer compartilhar dos ideais de corporeidade vigentes (ANGELUCCI, 2014, p. 121).

Isto corrobora uma prática de rebaixamento social que alimenta um ideal de pessoas que devem ser submissas e que, coletivamente, devem ser consideradas dignas de tal negligência por causa de suas características inatas e/ou adquiridas. A deficiência sempre faz parte de uma pessoa, ela nunca anda sozinha, nunca fica em casa para que alguém possa ir ao mercado performando uma normalidade para se enquadrar em algum padrão dado de superioridade sociopolítica de corpos normatizados, que converte a diversidade de pessoas e de formas de existir no mundo em razões para alimentar e conservar ideais de exclusão/segregação.

As pessoas com deficiência são compreendidas, neste modelo biomédico, como não-sujeitos, como seres sem direitos e completamente dependentes das pessoas consideradas normais que as cercam e que detêm direito sob suas vidas, desresponsabilizando as relações político-sociais pelas condições impostas as suas vidas.

Este modelo não corrobora com a potencialização das relações que se fazem entre o teatro, a educação, a deficiência visual, a infância e a juventude. Encarar as pessoas como pessoas, com toda vastidão de peculiaridades que cada uma carrega, pode representar um modo mais humano de nos relacionar, de outra maneira estaríamos nos relacionando com objetos, seres inanimados que nunca responderiam as nossas interrogações, nunca proporiam outras interrogações.

Sendo assim, propomos uma abertura para a consideração de que pessoas sejam percebidas como pessoas, parafraseando Moraes (2010), como *experts*, como pessoas que produzem conosco algo que está pedindo para ser descoberto, vivido, assim como propomos que as falas das professoras e dos ex-alunos entrevistados sejam lidas como narrativas de suas experiências vividas que nos dão pistas de que existem muitos modos de existir que são apenas diferentes.

2.4 Arte e capacitismo: relações e dissociações

A arte é um campo constituído por muitas linguagens, como o teatro, a dança, a música, as artes visuais, a literatura, a performance, que podem ou não se interligarem em uma mesma arena, e nos convidam a sentir nossa existência de maneiras diversas, provocando fricções, fissuras, prazeres, ora inusitados, ora revisitados, por meio de encontros sensíveis e estéticos.

Entretanto, este mesmo campo é um dos que mais conservam concepções capacitistas, pois negligencia tanto o direito à fruição quanto à atuação artística de pessoas com deficiência. Não é necessário ser uma pesquisadora para notar isso. Para tomar ciência dessa negligência basta notar a disparidade entre a presença de pessoas com deficiência e sem deficiência em espaços culturais, teatros, shows ou mesmo em escolas e faculdades de artes. Sem muito esforço conseguimos fazer um apanhado de quantas vezes percebemos a presença de pessoas com deficiência nestes espaços, comparando as vezes que nós mesmos, pessoas consideradas sem deficiência, estivemos neles.

Não podemos desconsiderar que o campo artístico de uma determinada sociedade reverbera o modo como esta sociedade vive e produz sua cultura e suas artes, por isso não haveria como este campo não reproduzir os modos como nos relacionamos socialmente, inclusive produzindo e reproduzindo opressões, ainda que este campo seja essencialmente tão sensível às diversas formas de existência.

Fato é, as produções artísticas e os artistas brasileiros ainda atribuem a tarefa de ampliar os acessos aos nossos bens artísticos e culturais aos movimentos artísticos que estão ligados ao trabalho com pessoas com deficiência, ou mesmo aos espaços culturais, embora a acessibilidade seja atualmente um direito, salvaguardado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (BRASIL, 2015) e subsidiado pelo Plano Nacional de Cultura (PNC) (BRASIL, 2010; 2011), do Ministério da Cultura.

O Plano Nacional de Cultura (2011), estabeleceu que “100% de bibliotecas públicas, museus, cinemas, teatros, arquivos públicos e centros culturais atendam aos requisitos legais de acessibilidade e desenvolvam ações de promoção da fruição cultural por parte das pessoas com deficiência” (BRASIL, 2011, Meta 29), a fim de garantir que as pessoas com deficiência possam ter acesso aos espaços culturais, seus acervos e atividades.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), estabeleceu que:

A pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sendo-lhe garantido o acesso: I - a bens culturais em formato acessível; II - a programas de televisão, cinema, teatro e outras atividades culturais e desportivas em formato acessível; e III - a monumentos e locais de importância cultural e a espaços que ofereçam serviços ou eventos culturais e esportivos (BRASIL, 2015, art. 42).

Assim, “(...) o poder público deve promover a participação da pessoa com deficiência em atividades artísticas, intelectuais, culturais, esportivas e recreativas, com vistas ao seu protagonismo” (BRASIL, 2015, Art. 43).

A legislação brasileira vem se desenvolvendo nas últimas décadas, como com a sanção da LBIPD e do PNC, com o intuito de incluir pessoas com deficiência nos espaços artísticos, culturais e sociais, os quais a própria legislação se encarregou de segregar e excluir por longas décadas, porém, estas legislações não são convertidas em políticas públicas, o que contribui para que elas não cumpram seu papel social na prática.

Há um esforço no sentido de se reconhecer a igualdade na diferença, entretanto, persistem, cristalizadas na cultura, marcas da invisibilidade dessas pessoas, seja no que toca ao acesso dos bens culturais, seja no pleno usufruto dos direitos de cidadania (SOUSA, 2018, p. 568).

Quanto à atuação cênica de pessoas com deficiência, historicamente os primeiros registros remontam que esta participação se deu por meio do entretenimento através de espetáculos nos quais as pessoas com deficiência assumiam papéis de ridicularização, a fim de entreter a população considerada normal, o que deu origem aos chamados *Freak Shows*.

Segundo Fordham (2007), os *Freak Shows* referem-se “(...) aos programas itinerantes do final do século XIX e início do século XX, que incluíam uma exibição estilizada de pessoas com corpos incomuns como forma de entretenimento” (FORDHAM, 2007, p. 208, tradução própria). Ainda neste espaço de espetacularização de corpos não normativos, Teixeira (2010) expõe que:

[...] a espetacularização de corpos com algum tipo de deficiência é antiga, desde o surgimento das primeiras civilizações ocidentais encontram-se

relatos de extermínios, perseguições e repúdio aos corpos com algum tipo de deformidade. No final do século XIX e início do século XX os corpos considerados monstruosos eram exibidos em praça pública, vistos como produto de força maligna ou aberrações da natureza (TEIXEIRA, 2010, p. 5).

Para além do entretenimento vexatório a que estas pessoas eram expostas, o campo do assistencialismo estabeleceu uma relação íntima com pessoas com deficiência, fazendo uso de linguagens artísticas na intenção de comercializar uma ideia de que estas pessoas suplantam a si mesmas através das artes, relacionando suas vivências à superação das deficiências.

Este modo de atuação que supõe a possibilidade de superação da deficiência exerce uma força de perpetuação do capacitismo na arte de enorme importância, pois ele reforça a premissa de que uma pessoa com deficiência não é uma pessoa com capacidade de se expressar artisticamente, realocando experiências, que usualmente não são relacionadas ao heroísmo, a ideia de que estas pessoas superaram sua deficiência para se expressarem, conferido um carácter de super-humanas às pessoas que estão apenas exercendo seu direito de fruição e de expressão de suas subjetividades sendo pessoas com deficiência.

A problemática deste lugar de superação não está na relação das pessoas com deficiência e seu próprio fazer artístico, mas na relação que as pessoas lidas como normais estabelecem com as pessoas com deficiência, acreditando que elas são a ponte entre a capacidade e possibilidade de expressão destas pessoas, mercantilizando uma ideia assistencialista que vigora desde o século passado, marcando uma suposta superação da deficiência que não existe, pois em nenhum momento estas pessoas deixam suas deficiências de lado para se expressarem artisticamente, elas o fazem com suas deficiências circunscritas nesse processo.

Ao mesmo tempo em que o discurso da inclusão se nutre da participação do grupo social para a integração-aceitação do excluído, este renova o ciclo excludente em ações paliativas de oportunização. [...] A existência do corpo deficiente na sociedade fortalece a estrutura social da normalidade, este corpo restringe-se em sua definição social e é percebido como indivíduo meio-termo, incompleto em sua anatomia, excluído de sua cidadania, e refém das interferências públicas (TEIXEIRA, 2010, p. 6).

Como exposto, as pessoas com deficiência têm seu direito de desenvolvimento artístico como um dos direitos básicos mais negligenciados, assim como todo grupo oprimido social e politicamente, embora no Brasil trate-se de direito constitucional,

reiterado pelo Decreto nº 6.949 de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), ratificada no país em 2007, estabelecendo que:

Os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para que as pessoas com deficiência tenham a oportunidade de desenvolver e utilizar seu potencial criativo, artístico e intelectual, não somente em benefício próprio, mas também para o enriquecimento da sociedade (BRASIL, 2009, Art. 30.2).

Na intenção de possibilitar o acesso a este direito básico às pessoas com deficiência o poder público abriu espaço para que essa tarefa seja realizada por organizações do terceiro setor, o que gerou uma torrente de Organizações Não Governamentais (ONG) de caráter assistencialista que, em sua maioria, não são geridas ou não têm em suas equipes pessoas com deficiência.

Um dos problemas deste modelo de assistência é que, ao partir da lógica da caridade, exclui-se a possibilidade de pessoas com deficiência integrarem os projetos, que se destinam a sua mesma população, como partícipes profissionais nos processos de criação, de desenvolvimento de técnicas adaptativas, de técnicas de acessibilidade, de gestão, de docência e das demais áreas dos projetos, endereçando a elas somente o lugar de receptores, de espectadores.

Nas últimas décadas vem sendo implantada uma verdadeira corrida civil pela reivindicação dos direitos do deficiente, muitas vezes por organismos ou grupos políticos que oportunamente se beneficiam destas questões. Assim o cidadão que tem algum tipo de deficiência torna-se objeto estratégico de discussões que estão fora de sua realidade e posicionamento sócio-político-cultural. Esse corpo torna-se cobaia da experimentação - especulação de sua patologia no sentido de obtenção de respostas motoras. Deixam-se de lado as capacidades intelectuais e criativas de participação nos processos artísticos da cena. A deficiência, neste aspecto, abre caminho para a audiência e novamente assume a visão depreciativa de uma sociedade ainda convicta de sua aparente normalidade (superioridade) (TEIXEIRA, 2010, p. 4).

É inegável que a participação e o envolvimento da sociedade são de extrema importância para superação das opressões que produzimos, contudo, não podemos conceber que pessoas com deficiência só conseguirão se expressar autonomamente quando passarem pelo crivo de pessoas sem deficiência. Estar envolvido nas discussões, levantar a questão em espaços onde nenhuma pessoa com deficiência estiver presente, desenvolver políticas públicas para que pessoas com deficiência

tenham seus direitos civis assegurados são caminhos pelos quais as pessoas sem deficiência podem operar de maneira anticapacitista.

Este sistema de opressão baseado na presunção de incapacidades humanas age em todas as esferas da vida e com a arte não seria diferente, porém, a arte é um campo aberto à expressão de todo ser humano ou, utopicamente, pretende ocupar este lugar, embora as oportunidades se fechem significativamente quando se trata de pessoas com deficiência.

Inúmeras são as vias pelas quais a arte possibilita que as pessoas se expressem, e, quando em espaços abertos a heterogeneidade de modos de ser e de viver, ela pode alcançar pessoas de todas as categorias sociais, produzindo fissuras, tanto individuais quanto coletivas, que extrapolam as fronteiras criadas por nós que desconsideram as potências de cada ser humano.

As artes visuais, as artes plásticas, a música, o teatro, a dança, a performance, o cinema e a literatura são linguagens, caminhos, estradas abertas para que possamos canalizar desejos, pensamentos, traumas, alegrias, tristezas, empatia e toda uma infinidade de sentimentos não verbalizáveis e, neste sentido, a arte consegue sustentar sua intenção de propiciar espaços de encontro, de interação, de desenvolvimento pessoal, de fruição e todas as benesses, que quando em contato com pessoas que usualmente são cerceadas do convívio com seus pares, tornam-se de suma importância para a vida. Quando em contextos artísticos, elas podem ver-se atuantes e experienciando situações que considerem-nas ativas e beneméritas de suas próprias experiências vividas.

Questiono, então, como podemos recuperar e transformar esta premissa, que coloca o campo das artes como expressamente aberto à liberdade, à criatividade, à expressividade de todas as pessoas, para que esta possa abrir rachaduras e brechas anticapacitistas nos modos como recebemos, instruímos e formamos artisticamente as pessoas com deficiência?

Como artista e educadora esta interrogação me acompanha constantemente. Como a arte chega para as pessoas? Para quem chega? Esses são questionamentos muito recorrentes e que considero indispensáveis para a reflexão sobre como podemos alterar no nosso próprio fazer artístico, se o intuito for de que a arte, em algum momento, seja este lugar potencialmente tão inclusivo quanto assegura ser.

Como reafirmado inúmeras vezes, as pessoas com deficiência não são incapazes, e artisticamente isso não seria diferente. Suas diferenças podem solicitar outros métodos, às vezes ainda não pensados, não criados, para que elas consigam se expressar artisticamente e sejam protagonistas dos processos aos quais se envolverem, elas podem também necessitar de sistemas de apoio que as permitam ter acesso às produções artísticas, mas a impossibilidade só existe porque nós, como pessoas sem deficiências, fechamos estas portas há muitas décadas.

O processo de gerar acessibilidade passa por todas as esferas do acesso e são extremamente relevantes para a autonomia e segurança desta população, mas não somente dela. A acessibilidade arquitetônica, comunicacional, informacional, atitudinal, cênica e estética são meios de oportunizar os acessos, a fruição e a permanência das pessoas nos espaços artísticos e culturais promovendo a garantia de seus direitos (BRASIL, 2015).

Viviane Sarraf é doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP, diretora técnica e fundadora da Agência de Consultoria em Acessibilidade Museus Acessíveis, criadora e coordenadora da Rede de Informação de Acessibilidade em Museus. Segundo a autora:

A acessibilidade deve ser considerada de forma universal para que as pessoas com deficiência e outros públicos sejam beneficiados por novas concepções que melhorem o acesso físico, comunicativo, informacional, atitudinal e a fruição para garantir experiências inclusivas e que corroborem com a diversidade cultural e humana (SARRAF, 2018, p. 26-27).

Com o intuito de colaborar com o fomento e escopo da prática acessível no campo das artes, mas principalmente da educação teatral, serão expostas adiante o processo de construção de metodologias de trabalho desenvolvidas por duas professoras de teatro, responsáveis por disciplinas e/ou grupos de teatro com crianças e jovens com deficiência visual. Para este diálogo serão expostas também a narrativa de dois ex-alunos de teatro que iniciaram suas experiências teatrais quando crianças e jovens, onde eles expõem também os desdobramentos deste encontro em suas experiências vividas.

Não nos esqueçamos o que já foi colocado até aqui, recuperando os conceitos de deficiência a partir do modelo social, interseccionando a deficiência com outras categorias e marcas sociais, considerando a potencialidade da experiência perceptiva e vivida como matriz do conhecimento e a historicidade do modo como pessoas com

deficiência foram socializadas, que interferem diretamente no modo como elas vivem o mundo e o conhecem. Sem deixar escapar as produções das crianças e jovens que nos interpelam a todo momento nesta construção de mundo, compreendo que construir conhecimento é construir experiências que nos atravessem, que transpassem nossas certezas provocando o surgimento de interrogações.

Na intenção de estruturar práticas possíveis de acessibilidade na educação teatral a partir das metodologias narradas pelas professoras entrevistadas, pautando as considerações dos ex-alunos com deficiência visual entrevistados, o próximo capítulo será percorrido com a finalidade de fomentar a acessibilidade, dando pistas de como construí-la para que ela se torne cada vez mais recorrente em todas as áreas e, principalmente, na educação teatral, pois através das narrativas já vivências pelas professoras e pelo próprios ex-alunos de teatro podemos aprender, refletir e reconfigurar o modo como construímos pedagogias teatrais para o ensino de crianças e jovens com deficiência visual, criando um processo de descolonização que abre espaço para práticas colaborativas.

TERCEIRO ATO

Construindo uma perspectiva de educação teatral acessível para e com as infâncias e juventudes com deficiência visual

3.1 Encontrando caminhos possíveis em percursos desafiadores

Esta é uma pesquisa que, como dito anteriormente, traz a narrativa de professoras e ex-alunos sobre suas experiências vividas em contextos de educação teatral. Buscamos focalizar nas ressonâncias deste processo que conduziu a construção de metodologias baseadas no encontro e nas micro revoluções dos percursos pessoais e profissionais dos quatro entrevistados que colaboraram para a construção desta pesquisa.

Neste terceiro ato propomos a reflexão acerca das práticas construídas e utilizadas por duas professoras de teatro que trabalharam com crianças e jovens com deficiência visual, articulando-as com os saberes científicos dos campos do teatro, da educação e dos estudos sociais da infância, juventude e da deficiência, a fim de compreender e refletir sobre as metodologias e os percursos já existentes neste campo, que foram sendo constituídos num trabalho conjunto entre professoras e alunos. Faremos também um aprofundamento acerca das narrativas das memórias de dois ex-alunos sobre as experiências teatrais vivenciadas por eles quando crianças e jovens, bem como de suas considerações a respeito dos atravessamentos que ainda ressoam destes processos vivenciados em contextos de educação teatral.

A princípio, o projeto desta pesquisa pretendia realizar um trabalho de campo oferecendo oficinas de teatro em parceria com o Instituto São Rafael⁴⁵, um instituto referência em atendimento às pessoas com deficiência visual, na cidade de Belo Horizonte/MG. Estas oficinas seriam norteadas pelas metodologias de Viola Spolin (2001) e Augusto Boal (1979, 2014), encenadora e encenador que, em comum, desenvolveram técnicas de jogos teatrais e improvisação.

Com o acometimento da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 e pela necessidade de isolamento social, nestes anos de 2020 e 2021, tal trabalho de campo tornou-se inviável, pois necessitava de uma relação presencial para que fosse

⁴⁵ Início da nota. O Instituto São Rafael foi a primeira instituição pública voltada para o atendimento de pessoas com deficiência visual no estado de Minas Gerais, inaugurado em 1926. Para mais informações sobre o Instituto ver: https://www.mg.gov.br/instituicao_unidade/instituto-estadual-sao-rafael-0 ou <https://www.instagram.com/institutosaoorafaelmg/>. Acesso em 29/09/2021. Fim da nota.

desenvolvido e analisado qualitativamente. A partir da nova realidade que instituiu o trabalho remoto, tendo a área da educação aderido ao novo modelo de ensino devido as condições sanitárias, houve um grande esforço para que o contato com o Instituto fosse estabelecido e o trabalho pudesse se desenvolver de maneira virtual com os alunos, porém, a devolutiva do Instituto foi negativa quanto à esta possibilidade, pois os alunos não vinham se adaptando ao ensino remoto.

Tais mudanças levaram a definição de outro objeto de análise. Descartada a possibilidade de um trabalho empírico presencial, foi decidido que esta pesquisa seria abordada a partir de entrevistas com professores de teatro que atuam ou atuaram em instituições e/ou escolas que atendem crianças e jovens com deficiência visual, para dialogar sobre as práticas realizadas por eles na educação teatral para e com estas mesmas crianças e jovens. No entanto, estas entrevistas encerraram-se com duas professoras devido a vasta quantidade de material substancialmente elaborados pelas mesmas, trazendo muitos pontos para serem refletidos e analisados qualitativamente.

Estas entrevistas partiram de um roteiro prévio semiestruturado (APÊNDICE 2) com a intenção de conhecer as metodologias de ensino, como eram percebidos os atravessamentos causados pelas experiências teatrais propostas e/ou surgidas, levando em consideração as benesses e os déficits que esta área tem para com estas crianças e jovens, mediante autorização (APÊNDICE 1).

Posteriormente, surgiu a necessidade de trazer as considerações das próprias pessoas com deficiência visual, uma vez que esta pesquisa não perde de vista o lema “Nada sobre nós sem nós”, do Movimento de Pessoas com Deficiência, o que torna impossível desconsiderar a importância de ouvi-las, aprofundando as questões por elas trazidas e refletindo sobre como foram sentidas e reverberadas suas experiências teatrais. Para isto, foi escolhido entrevistar dois ex-alunos de teatro que iniciaram seus contatos com a educação teatral durante a infância e/ou juventude, tendo os mesmos seguido com íntimo contato com o teatro.

Tais entrevistas tiveram como intuito conhecer e compreender como esse contato afetou e afeta suas vidas, também a partir de roteiro prévio (APÊNDICES 3 e 4), versando sobre como é atualmente a relação deles com o teatro, quais lembranças ainda ressoam destas experiências, quais lembranças ficaram conservadas sobre as metodologias empregadas nos processos vivenciados, dentre outras, também mediante autorização.

Foram entrevistados a Prof.^a Marlíria Flávia, ex-professora de teatro do Instituto Benjamin Constant, do Rio de Janeiro/RJ, criadora e diretora do Grupo Corpo Tátil e do Instituto Corpo Tátil; a Prof.^a Kelly Crifer, criadora e diretora do Grupo de Teatro Nós Cegos, de Belo Horizonte/MG e atual professora de teatro do Galpão Cine Horto, também de Belo Horizonte/MG; o ator e Prof. Felipe Rodrigues, ex-aluno da Prof.^a Marlíria Flávia no Instituto Benjamin Constant que, atualmente, integra o Grupo Corpo Tátil e o Instituto Corpo Tátil; e o ator Edgar Jacques, que iniciou sua experiência teatral ainda jovem em cursos de teatro e segue atuando em diversos espetáculos, assim como prestando consultorias em acessibilidade.

Vale ressaltar que todos os entrevistados aceitaram prontamente participar da pesquisa concedendo entrevistas sobre suas experiências teatrais e que todos mencionaram já ter participado de outras pesquisas anteriormente, não se tratando, portanto, de algo novo para eles. Por isto a importância de nomeá-los, aprofundando suas narrativas a respeito dos temas supracitados na intenção de que suas experiências sejam respeitadas e salientadas a partir de pressupostos que comunguem com a multiplicidade de modos de viver o mundo.

3.2 "A expressividade a partir do olhar cego": entrevista com a Prof.^a Marlíria Flávia

Abrindo o diálogo para que possamos mensurar o trabalho que vem sendo construído com as crianças e jovens com deficiência visual e compreender quais são os possíveis caminhos para uma educação teatral acessível, que considere a deficiência visual como um marcador e não como um impedimento, para que este processo possa ser relevante e atravesse as infâncias e juventudes com deficiência visual de modo significativo, tanto para elas e eles, quanto para seus pares e professores, exponho a primeira entrevista realizada com a Prof.^a Marlíria Flávia.

Conheci a Prof.^a Marlíria Flávia quando entrei no Instituto Benjamin Constant, ainda como estagiária do projeto de extensão que integrei em 2015. Digo conheci, pois embora não tenhamos nos encontrado pessoalmente mesmo frequentando o mesmo ambiente escolar, sua presença naquela instituição era sempre marcada pela fala de outras professoras e de uma colega que com ela trabalhou no Instituto Corpo Tátil. Talvez essa menção constantemente presente se desse por nossos colegas em comum perceberem de antemão a similaridade dos nossos campos de trabalho, ou

do campo de trabalho da Prof.^a Marlíria e do meu desejo de campo de trabalho. Embora as oportunidades de nos conhecermos presencialmente tenham nos escapado, seu trabalho sempre me foi familiar.

A Prof.^a Marlíria Flávia é bacharela e licenciada em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio), licenciada em Letras - Português/Literatura e pós-graduada em alfabetização de pessoas com deficiência visual, também pela UniRio e mestre em Diversidade e Inclusão, pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

Marlíria Flávia foi professora de alfabetização e de teatro do Instituto Benjamin Constant (IBC) por 25 anos, onde passou pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental 1 e 2. Sua vasta experiência nestes longos anos enquanto professora de crianças e jovens com deficiência visual lhe rendeu um extenso repertório a respeito de metodologias que tomem a corporalidade destas crianças como um marcador, a partir do qual seu trabalho é desenvolvido. Sua ação parte de uma perspectiva que considere o "olhar cego", ou seja, pensar a partir de uma perspectiva que considere a percepção da pessoa sem visão e não da pessoa vidente.

Em 2003, a referida professora criou um grupo de teatro dentro do IBC apenas com crianças alunas do Instituto, todas com cegueira ou baixa visão. Inicialmente o grupo recebeu o nome de Grupo Benjamin Constant e contava com oito crianças. Todas elas participavam das aulas de teatro, que é disciplina do currículo obrigatório da instituição e que, segundo a professora, tinham muita vontade de continuar fazendo teatro com maior seriedade. O grupo realizava um trabalho extraclasse no contra turno, apenas com os alunos integrantes e tinha como objetivo inicial levar para fora dos muros do Instituto o potencial artístico daquelas crianças. Com isso, o Grupo Benjamin Constant realizou inúmeras apresentações dentro e fora da cidade do Rio de Janeiro e ganhou diversos prêmios em festivais.

Em 2015, devido a intensa instabilidade na participação dos alunos integrantes, o Grupo Benjamin Constant foi extinto dando origem ao Grupo Corpo Tátil, que existe até hoje e é formado, principalmente, por ex-alunos do Instituto Benjamin Constant que participaram do grupo de mesmo nome, mas que findado o período escolar deixaram a instituição ainda desejando dar continuidade ao trabalho teatral que ali iniciaram. O Grupo Benjamin Constant, que contava apenas com alunos do Instituto, passa a ser um grupo profissional e é batizado como Grupo Corpo Tátil.

Paralelamente, em 2019, foi criado o Instituto Corpo Tátil, a fim de ampliar o trabalho do Grupo Corpo Tátil, com o intuito de oferecer aulas de teatro para pessoas com deficiência visual, assim como, de capacitar todas as pessoas para trabalhar com pessoas com deficiência visual nas mais diversas áreas, porém, sem a necessidade de gerar vínculo com o grupo.

Uma das questões iniciais neste trabalho trata da formação de professores e artistas que atuam com crianças e jovens com deficiência visual. No relato da professora ela nos conta que sua formação em Artes Cênicas não a preparou, ou se quer mencionou a possibilidade de trabalho com pessoas com deficiência no teatro e na educação teatral. Segundo ela, sua primeira experiência com as crianças com deficiência visual deu-se através de seu estágio obrigatório em docência no Instituto Benjamin Constant, mas que antes mesmo de iniciá-lo questões acerca do desconhecimento de práticas viáveis para o trabalho com estas crianças e jovens ocuparam seu imaginário.

A presença e o protagonismo requerido no contexto de sala de aula dessas pessoas, ao friccionar o ensino de teatro, nos desafia no sentido de desenvolver processos e práticas pedagógicas que superem as conotações de reatividade, em favor de proposições que investiguem, a partir de distintos pontos de vista, de formas diversas de perceber e de apreender o outro e a externalidade do mundo, os saberes inerentes à arte teatral para além do paradigma da normalidade (ALVES, 2019, p. 169).

Em sua narrativa a Prof.^a Marlíria pauta a grande preocupação que lhe ocorreu inicialmente sobre como se daria este trabalho, como ensinaria teatro para crianças com deficiência visual, uma vez que todo seu conhecimento em teatro era pautado na visualidade. Em suas palavras ela questionava-se: “(...) o que que eu vou fazer com criança cega? Eu não tenho a menor ideia. Na faculdade de teatro tinham me ensinado a ensinar teatro, nunca a ensinar teatro para cegos”, pois segundo ela:

[...] até você se acertar, se adaptar, descobrir qual era o teu caminho... complicado! Na minha época (...) não tinha nada, nem um livro, nada praticamente que pudesse me guiar nessa área. (...) Então foi ensaio e erro mesmo, desde a época do estágio. (...) Eles foram me ajudando a descobrir qual é o caminho (Entrevista com Prof.^a Marlíria Flávia, em 01/06/2021).

Sua fala corporificada por sua experiência enquanto professora de teatro das crianças e jovens do IBC exemplifica a negligência do campo de formação artístico pedagógico, que corrobora com a invisibilidade destas crianças e jovens como

possíveis alunos, espectadores e artistas. Contudo, tal negligência não impossibilitou seu trabalho fosse desenvolvido, pois sua disponibilidade e escuta atenta abriram portas para a experimentação e para o trabalho conjunto com as crianças na construção de práticas que atendessem as demandas das mesmas.

Um ponto relevante de sua experiência como professora deu-se no início do seu trabalho com as crianças no IBC, quando a comunidade escolar entendia e solicitava que seu trabalho deveria partir da imitação.

Quando eu comecei a trabalhar no Benjamin Constant (...) eu não tinha nada, eu tinha aprendido a trabalhar teatro com videntes, (...) pessoas sem deficiência. E no Benjamin Constant o pessoal sabia sobre deficiência visual, mas não sabia nada sobre teatro. Em 1994, quando comecei a trabalhar, os professores e até os pais dos alunos achavam que eu tinha que trabalhar a partir da imitação (...), ou seja, um exemplo, ensinar a criança a dançar a música da Xuxa fazendo aqueles gestinhos correspondentes. Dar tchau, mandar beijinho, fazer careta, trabalhar a expressão facial da criança, ela me tocando, percebendo quando eu fazia uma expressão de raiva, de alegria, ou seja, baseado na imitação do vidente, da expressividade do vidente (Entrevista com Prof.^a Marlíria Flávia, em 01/06/2021).

A ideia de trabalhar algo que não era tangível àquelas crianças gerou incômodos na professora e foram estes incômodos que a possibilitou questionar as práticas que eram solicitadas ao seu trabalho, assim como propiciou que a mesma refletisse sobre as metodologias possíveis que associassem seu conhecimento prévio em teatro, o conhecimento prévio das crianças com deficiência visual sobre elas mesmas e o conhecimento por ela adquirido na lida com as crianças, fazendo ebulir metodologias que dialogassem com as corporalidades e percepções daquelas crianças.

Segundo Brown e Bortoli (2018), as representações das crianças com deficiência visual diferem das representações das crianças videntes e, portanto, podem não ser realistas, pois suas construções de mundo não partem da imitação. Elas apontam que, nas pesquisas de Troster e Brambring (1994 *apud* BROWN; BORTOLI, 2018) eles sugerem que:

Para crianças com deficiência visual um carrinho de brinquedo pode não representar um carro real, pois suas experiências são codificadas por meio do som, do toque e da linguagem, e não da visão. Além disso a imitação de rotinas de adultos raramente estava presente em crianças com deficiência visual. (...) O desenvolvimento simbólico nessas crianças pode, portanto, ser diferente ao invés de atrasado e requer adaptação das abordagens tradicionais de avaliação e intervenção (BROWN; BORTOLI, 2018, p. 582, tradução própria).

Reconhecer a diferença das infâncias com deficiência visual como uma característica, como um marcador de suas experiências no mundo, mostra-se imprescindível, pois partindo desta premissa concebemos suas diferenças como potência para criar novas formas de nos relacionar, compartilhar e construir conhecimentos, na contramão de prerrogativas que idealizam a não visualidade como uma condição passiva e paralisadora, subsidiando o uso de práticas concebidas pela visualidade para com as crianças com deficiência visual. Para Kastrup; Carijó e Almeida (2009):

A cegueira traz afecções características e conexões peculiares, dificuldades e capacidades, deficiências e potências, que configuram um corpo e um modo de perceber, de se deslocar, de se comunicar e de viver, definindo também um domínio cognitivo e configurando um mundo (KASTRUP; CARIJÓ; ALMEIDA, 2009, p. 115).

Mesmo sem estar ciente destes construtos a Prof.^a Marlíria Flávia mostrou-se sensível ao se incomodar com as práticas cristalizadas de educação para/com as crianças com deficiência visual que tomavam como base a visualidade e a reprodução/imitação. Com isso, é necessário pontuar que o desconhecimento por si só não pode ser justificativa para que o campo da educação e os que nele se envolvem, engessem práticas inacessíveis e capacitistas para/com as infâncias e juventudes com deficiência.

Em sua busca por respostas a referida professora narra um episódio que a fez reconfigurar as noções que tinha sobre educação teatral, na interlocução com as crianças com deficiência visual. A partir deste episódio, seus conhecimentos anteriores sofreram uma quebra que a possibilitou pensar modos novos de lidar com o problema que se apresentava para ela.

Foi quando encontrei (..) uma ex-professora de expressão corporal da UniRio e contei para ela que eu estava trabalhando teatro com cegos, e ela falou: “Nossa, mas que legal! Eles devem ser muito mais soltos corporalmente do que nós videntes, né Marlíria?!”. Ai eu “Como assim?!”, porque até então todo mundo dizia sempre que eles tinham uma inferioridade, (...) a expressão deles é uma expressão pobre em relação às pessoas que enxergavam. (...) Ela falou “Sim Marlíria, porque eles não têm a imitação pra aprisionar, como nós temos” (..) a imitação, o que a gente acha que é super legal, também nos limita (Entrevista com Prof.^a Marlíria Flávia, em 01/06/2021).

A partir desta conversa, uma nova configuração de mundo se refez para a Prof.^a Marlíria Flávia. Ouvir sua antiga professora dizendo que a imitação, algo que nos é

tão corriqueiro no campo da educação e que faz parte da nossa construção de mundo (VYGOTSKI 2009), também pode ocasionar certo aprisionamento e que a falta de visão, em teoria, romperia com essa lógica, permite-lhe compreender com mais vivacidade o incômodo que a vinha inquietando. Varela (2003) chama esses momentos de ruptura com o habitual por microcolapsos ou *breakdown* e, segundo ele:

A cada colapso desses, a maneira pela qual o agente cognitivo será em seguida constituído não é nem decidida externamente nem simplesmente planejada. Ao contrário, trata-se de uma questão de emergência segundo o bom senso, da configuração autônoma de uma postura apropriada. Uma vez selecionada uma postura comportamental ou gerando um micromundo, podemos analisar de forma mais clara seu modo de operação e sua estratégia ótima. De fato, a chave para a autonomia é que um sistema vivo encontre seu curso no momento seguinte, agindo de maneira adequada a partir de seus próprios recursos. E são os colapsos, as junções que articulam os micromundos, que constituem a origem do lado autônomo e criativo da cognição viva. Esse bom senso deve então ser examinado em uma microescala: no momento durante o qual ocorre um colapso ele realiza o nascimento do concreto (VARELA, 2003, p. 78).

O nascimento deste novo concreto não se dá no momento em que sua antiga professora sinaliza a limitação que a imitação nos condiciona. Ele se dá no primeiro incômodo que a Prof.^a Marlíria percebe em si quando solicitada a realizar um trabalho a partir da imitação com seus alunos com deficiência visual, mas é neste episódio que ela reestrutura suas inquietações e constrói novas possibilidades de práxis que possam nascer, como ela própria nomeia, do “olhar cego”. Esta reorganização em seu imaginário se dá quando ela concebe que:

Eles não têm essa imitação, então exploram a expressividade deles, a expressividade a partir do olhar cego, (...) do que eles podem criar sem imitação, sem precisar imitar a pessoa vidente. E aí foi por aí que eu busquei o meu caminho. Então comecei a trabalhar muito a vivência, a vivência de todas as situações através do teatro (Entrevista com Prof.^a Marlíria Flávia, em 01/06/2021).

A expressão “olhar cego” trazida pela Prof.^a Marlíria enfatiza a potencialidade da experiência da não visualidade como modo de capturar, cocriar e reproduzir o mundo de modo não visuocentrado. O “olhar cego” reestrutura para ela um outro modo de estar no mundo que propicia uma vastidão de possibilidades de trabalho pautados na experiência vivida em situações teatralizadas que concebem essa forma de ver o mundo como potência pela vastidão de possibilidades criadoras e reprodutoras que ela também resguarda.

Segundo Vygotski (2009), todo ser humano é dotado de funções cerebrais que organizam nossas experiências e nos permitem agir por meio de nossa atividade criadora, que pode se mostrar como uma atividade reconstruidora/reprodutiva ou combinatória/criadora. Cada uma delas exerce uma função demasiadamente importante para o nosso desenvolvimento e construção de mundo, pois enquanto uma facilita nossa adaptação ao mundo que nos cerca e nos permite elaborar hábitos que criam marcas em nossa existência, a outra nos permite elaborar o futuro modificando o presente com base nas marcas que já existem. Segundo ele:

Caso a atividade do cérebro fosse limitada somente à conservação da experiência anterior, o homem seria capaz de se adaptar, predominantemente, às condições habituais e estáveis do meio que o cerca. Todas as modificações novas e inesperadas no meio, ainda não vivenciadas por ele na sua experiência anterior, não poderiam, nesse caso, provocar uma reação necessária de adaptação (VYGOTSKI, 2009, p. 13).

Contudo, “(...) o cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento” (VYGOTSKI, 2009, p. 14).

Durante a construção de uma peça, na qual uma das personagens seria uma bailarina, a aluna que interpretara essa personagem não possuía um conhecimento anterior sobre o que é o balé e/ou como são os movimentos de uma bailarina. Principiando deste não-saber, a Prof.^a Marlíria desenvolve uma metodologia, combinando sua experiência anterior com a criação de novas adaptações, que permitiu que juntos, alunos e professora, construíssem um conhecimento advindo da experiência perceptiva dos alunos.

Através da instrução, da estimulação corporal e da percepção das crianças, a própria aluna pôde desenvolver em seu corpo os movimentos de uma bailarina, proporcionando a construção de um novo conhecimento tanto para ela sobre o que é o balé e o que faz uma bailarina, quanto para seus pares na construção de novos repertórios de movimento.

Então, em vez de eu pedir (...) para me tocar ou pedir para fazer o que a gente chama de movimento de sombra eu procurei criar situações e exercícios em que ela pudesse encontrar essa expressividade dela. (...) Comecei a procurar vivências que pudessem fazer com que ela percebesse o que era uma bailarina (Entrevista com Prof.^a Marlíria Flávia, em 01/06/2021).

Considerando que a experiência teatral destas crianças deveria se dar a partir de suas corporalidades e percepções, a professora estabelece um novo paradigma e novas práxis de educação teatral que partem da experiência da não visualidade. Compreendendo que àquelas crianças não eram seres incompletos, eram seres inteiros que como todos não percebem, não se movimentam, nem se comunicam da mesma maneira, nem entre si, nem em relação as outras pessoas que enxergam.

Dessarte, sendo a percepção de pessoas com deficiência visual uma experiência que não perpassa o campo da visualidade, torna-se inviável que a educação teatral destas crianças e jovens seja desenvolvida visuocentradamente, pois suas simbologias não partem da imitação, mas das experiências perceptivas que as permitem conhecer e construir o mundo a partir de suas corporalidades.

Ao compreender esta corporalidade compreendemos que o corpo é em sua totalidade o meio pelo qual experienciamos as mais diversas sensações, movimentos e comunicações, estabelecendo nossa relação com o mundo.

Trata-se de compreender o corpo intrinsecamente relacionado ao fenômeno humano, a sua existência, sua história e cultura. Deste modo, percebemos que o ser humano não só tem um corpo como ele é o próprio corpo, que pensa o mundo, o outro e a si próprio (LIMA; PELEGRINI, 2013, p. 2).

Para Merleau-Ponty (1999, p. 136), “(...) a presença e a ausência dos objetos exteriores são apenas variações no interior de um campo de presença primordial, de um domínio perceptivo sobre os quais meu corpo tem potência”, pois é este campo de existência que serve de fundo para as interações exteriores, que como o autor mesmo coloca “podem entrar em eclipse” com o nosso próprio corpo eclodindo em experiências perceptíveis.

Ao narrar a história desta experiência com a aluna que não possuía um conhecimento anterior sobre o que era uma bailarina, a Prof.^a Marlíria nos dá indícios de metodologias que valorizam a corporalidade, a expressão e a percepção de cada criança e/ou jovem na construção de seus conhecimentos, e “(...) nesse sentido podemos pensar que os movimentos e expressões corporais garantem a construção e a troca de saberes e de conhecimentos entre as crianças, entre as professoras e entre ambas” (GOETTEMS; PRADO, 2017, p.140). Acerca dessa troca, ela narra o

episódio que exemplifica essa construção metodológica baseada na experiência perceptiva de seus alunos.

Eu levei bolas, aquelas bolas de pilates grandonas, dei para todo mundo no palco e coloquei uma música, pedi que eles criassem movimentos com aquela bola, todos ao mesmo tempo. Então, quando eles faziam algum movimento interessante, eu dizia “Congela! Percebe como é que está o seu movimento agora. Como é que está o seu movimento com a bola.” Aí eu ia áudio descrevendo um por um, isso ajuda muito, quando você áudio descreve o outro já tem aquela ideia de “Nossa, que legal, ele está fazendo isso, vou fazer também, posso fazer assim né!”. Depois tirei a bola e pedi que eles escolhessem três movimentos que eles fizeram, ou o amigo fez e reproduzisse isso sem a bola (Entrevista com Prof.^a Marlíria Flávia, em 01/06/2021).

Neste trecho podemos perceber três metodologias potencializadoras para a experiência teatral que a professora propunha. A primeira delas foi trazer objetos para que os alunos pudessem experimentar projeções de movimentos em seus corpos relacionando-os com a música que ouviam. A professora denota que o objeto escolhido, bolas de pilates, embora fossem grandes, possuíam um peso leve, o que permitiu movimentações fluídas e dinâmicas. A presença da música induz o movimento, as variações de ritmo e a percepção cinestésica.

A segunda metodologia diz respeito a percepção desses movimentos, pela professora que os via e pelos alunos que os sentiam em seus próprios corpos. Ela narra que, quando percebia movimentações interessantes sinalizava o comando de “congela” para que eles pudessem se imobilizar no quadro em que estivessem e perceber como seus corpos estavam com aquele movimento. Com isso, eles podiam sentir as tensões da posição em que se encontravam e reconstruir os movimentos que fizeram até se imobilizarem em dada posição.

A terceira metodologia trata da audiodescrição das movimentações surgidas nestes quadros congelados. Ao audiodescrever os movimentos de cada aluno ela dava pistas para o próprio aluno e para os outros alunos da turma, sobre como seu corpo se apresentava, construindo um repertório de possibilidades de movimentos que seus corpos poderiam produzir.

A experimentação háptica e a audiodescrição se relevam a cada trabalho realizado com pessoas com deficiência visual um caminho frutífero que oportuniza uma construção de conhecimentos próprios e coletivos acerca das cenicidades nas experiências teatrais de pessoas com deficiência visual. Segundo Alves (2019):

A mobilização intersemiótica da palavra e da imagem, conforme se manifesta na audiodescrição e o agenciamento da exploração tátil que se apresenta nos processos de dilatação da mediação teatral, devem, ao mesmo tempo que considerem as singularidades sensoriais das pessoas com deficiência, constituírem-se como provocação epistêmica e alteritária para contemplar todos que aprendem, tendo como horizonte de sentido a capacidade provocadora da arte em relação à vida, em relação ao ser humano e em relação à si mesma (ALVES, 2019, p. 170).

A criação e a fruição de movimentos corporais demanda que tanto os alunos quanto a professora estejam atentos aos deslocamentos que vão surgindo e se integrando, ora sem finalidade comum, apenas para que as próprios alunos percebam as possibilidades corporais que lhes habitam e que até então não foram experimentadas, ora para um resultado final, no caso do relato da professora para um espetáculo infantil, que para além dele reverberou em uma construção de conhecimento entre pares e entre a professora e os alunos. Dando continuidade a esse trabalho, a Prof.^a Marlíria narra que:

E outro ensaio fizemos com lenços grandes e a gente foi mais ou menos montando com ela, com todos ao mesmo tempo, uma partitura corporal. Ela escolheu os movimentos que ela achou mais interessante que ela havia feito, ou que um amigo havia feito e a gente fez uma coreografia, uma partitura daqueles movimentos, sem bola e sem lenço dessa vez, e aí eu pedi a ela que reproduzisse. Então, no dia da estreia ninguém imaginava que ela não sabia o que era balé, ninguém imaginava que ela não sabia o que era uma bailarina de caixinha de música (Entrevista com Prof.^a Marlíria Flávia, em 01/06/2021).

A experimentação com lenços se apresenta como um desdobramento metodológico da experiência háptica com objetos, proposta pela professora anteriormente. Ao trazer outro objeto com peso e forma diferente das bolas de pilates, podem ter sido provocados deslocamentos corporais diferentes, ampliando ainda mais o repertório de movimentações possíveis aos alunos.

Podemos notar que esta atividade se transformou, concomitantemente, em uma atividade criadora e reprodutiva (VYGOTSKI, 2009), o que nos permite compreender que a educação teatral não se faz somente de uma ou de outra. Não criamos o tempo todo, nem reproduzimos o tempo todo. Neste relato percebemos que foi necessária uma experiência que proporcionasse vivências que trouxessem escopo as construções de saber dos alunos.

Esta criação comunitária, entre professora e alunos, propiciou que a aluna que não sabia o que era uma bailarina anteriormente pudesse criar a sua bailarina, construir esse saber corporificado e então reproduzi-lo diversas outras vezes, “(...) como uma trilha que fixa as modificações produzidas pela roda, facilitando seu deslocamento no futuro” (VYGOTSKI, 2009, p. 13).

Em vez de eu pedir para a pessoa me tocar, me seguir, ver a minha expressividade, eu tento criar vivências para que ela alcance aquilo que ela deseja da forma dela, com a expressividade dela (Entrevista com Prof.^a Marlíria Flávia, em 01/06/2021).

Essa leitura de mundo e de educação permite-nos repensar práticas, problematizar a patologização da deficiência, criar e recriar modos de nos relacionar com nossas infâncias e juventudes que considerem-nas colaboradoras, produtoras de suas vivências e conhecimentos elaborados a respeito delas mesmas, superando o imaginário de que as infâncias e juventudes com deficiência, tanto por seu lugar de criança e/ou jovem, quanto de pessoa com deficiência, estão sujeitas “(...) à imaturidade, à minoridade, à incapacidade, a uma vida sem razão, obscura, sem conhecimento” (SOUZA, 2014, p. 2).

Questionada sobre sua percepção e avaliação dos possíveis atravessamentos gerados por suas aulas e/ou desenvolvimento dos processos teatrais para com seus alunos, quanto ao desenvolvimento teatral, pessoal, das relações deles consigo mesmos, com os pares ou mesmo com ela, a Prof.^a Marlíria narra que sua percepção é advinda das falas dos próprios alunos em relação às experiências que viveram e/ou ainda vivem com o teatro. Segundo ela, um dos pontos mais relevantes levantados por muitos deles foi a potencialidade do teatro para trabalhar a autoestima e confiança pessoal.

A maior parte deles fala dessa questão de autoestima, às vezes não utilizando exatamente essa palavra, mas utilizando outras, (...) eles falam muito “Ah, eu era muito tímido, muito fechado, eu tinha vergonha de pedir informação na rua, de falar com estranhos, de ter amigos. Eu era muito tímido e com o teatro eu consegui me soltar” O Felipe que trabalha comigo no Corpo Tátil e que trabalha comigo, desde 2003, (...) fala muito isso: “Não é que eu deixei de ser tímido, eu não deixei de ser tímido, eu sou uma pessoa tímida, mas o teatro me ajudou a não ter medo de me expor, de falar com as pessoas, de errar. Eu não tenho medo de errar. Agora eu falo, eu aceito errar. Isso foi o teatro que me trouxe” (Entrevista com Prof.^a Marlíria Flávia, em 01/06/2021).

A autoestima é algo que perpassa a existência de todo ser humano, mas quando atrelada à vida de pessoas com deficiência alcança uma profundidade que não diz respeito apenas à aparência, à segurança pessoal. A autoestima na experiência de pessoas com deficiência é uma dimensão existencial que foi socialmente supliciada ao longo de toda a história. O capacitismo é o principal marcador dessa opressão, pois ele nega a possibilidade de estas pessoas serem bonitas, seguras, autônomas, dignas de toda beleza e sorte que há no mundo, baseando-se em padrões normativos que rotulam os corpos com deficiência como “(...) menos humanos, inferiores, frágeis, incapazes, inadequados, com menos valor” (DIAS, 2020 p. 164) apenas pelo fato de existirem.

Outro ponto importante citado pela professora é a relação que as pessoas com deficiência estabelecem com a autonomia em suas vivências pessoais, referindo-se autonomia “(...) à capacidade presente em todos os seres vivos de gerarem suas próprias regras” (SANCOVSCHI; KASTRUP, 2008, p. 175 *apud* VARELA, 1989, p. 7). Segundo Sancovschi e Kastrup (2008):

As regras produzidas pelos sistemas autônomos não podem ser compreendidas fora da relação com o contexto em que são produzidas. As regras são sempre imanentes a um contexto específico e são produzidas de forma co-engendada com ele (SANCOVSCHI; KASTRUP, 2008, p. 176).

A questão da autonomia é algo presente na fala de muitas pessoas com deficiência, o que poderemos ver mais à frente no diálogo com os ex-alunos. Essa autonomia é marcada pela falta, por sua quase inexistência, causada pelo modo como as pessoas com deficiência foram tratadas em suas infâncias, juventudes ou mesmo quando adultas.

A Prof.^a Marlíria narra que a experiência teatral das crianças e jovens com quem trabalhou modificou o modo como elas se viam por viverem situações autônomas em cena. Ao se verem potentes no palco, elas e eles transportavam essa segurança para a vida em suas relações pessoais e em suas vivências sociais para além do teatro.

Outra coisa que eu observo e alguns também me trazem isso, é a questão da autonomia. É engraçado, né?! (...) O teatro (...) a gente trabalha só no palco ou em uma sala e vai para outros lugares se apresentar. E parece que está trabalhando autonomia e independência só no palco. Só ali. Mas é impressionante como aquilo que está sendo trabalhado só ali, só naquele palco, só na sala, eles conseguem levar para vida, reproduzir em outros ambientes, em outros espaços também. Então eu percebo isso. Eu vejo que

quem está fazendo teatro, quem faz teatro há mais tempo, eles têm uma autonomia, uma independência nos espaços, muito grande (Entrevista com Prof.^a Marlíria Flávia, em 01/06/2021).

Esta inter-relação entre infância/juventude e deficiência visual como campo de saber é demasiadamente recente, o que propiciou uma experiência de infâncias e juventudes, muitas vezes, com privações quanto à brincadeira, à criação de laços de amizade, à participação na vida escolar e social, mantendo-se privada ao lar e aos laços familiares das pessoas com deficiência congênita ou adquirida nos primeiros anos de vida.

A experiência de vivenciar no palco, ou nas salas de aula, a segurança e a potência de serem quem são, era transportada para além, atravessava a quarta parede da experiência teatral e reverberava em outras esferas da vida. A autonomia que podiam experienciar naquele contexto de educação teatral possibilitava que aqueles alunos se vissem como produtores das próprias regras em outros contextos e em outras relações.

Este ponto é reafirmado nas entrevistas com ex-alunos, o ator e prof. Felipe Rodrigues e o ator Edgar Jacques, que serão apresentadas e analisadas adiante. Porém, apenas para que possamos exemplificar a problemática da autonomia adiantemos um trecho da entrevista do Prof. Felipe.

O Prof. Felipe exemplifica a narrativa da Prof.^a Marlíria quando conta que ele foi uma criança que viveu um cerceamento de sua autonomia para brincar com seus pares, para criar amizades e interagir socialmente nos seus primeiros anos de vida, tendo sido essa realidade alterada apenas quando ele ingressa como aluno do Instituto Benjamin Constant (IBC), pois uma vez inserido em um espaço onde haviam outras crianças com deficiência visual, ele pôde se perceber autônomo para criar vínculos, amizades, construir interesses pessoais, participar de atividades segundo seus desejos e uma infinidade de vivências que, anteriormente, inserido num universo com pouca informação sobre a deficiência visual, não lhe foram possíveis.

A concepção de autonomia, porém, divide opiniões no campo dos estudos da deficiência, mas compreendamos que sua prerrogativa deve estar em consonância com o desejo das próprias pessoas, ainda que hajam pessoas que não possam ser autônomas devido às suas necessidades de cuidado, pois isto se apresenta apenas como um dos modos possíveis de existir, posto que a interdependência é parte essencial das relações sociais e da vida humana.

Segundo Diniz (2003) “(...) foram as teóricas feministas que, pela primeira vez, mencionaram a importância do cuidado”, pois existem “(...) aqueles que jamais serão independentes, produtivos ou capacitados à vida social, não importando quais ajustes arquitetônicos ou de transporte sejam feitos” (DINIZ, 2003, p. 3).

Nesta perspectiva, não podemos desconsiderar que assegurar direitos de acesso e segurança demanda também que a sociedade considere os modos de existir de pessoas com deficiência, isto implica compreender que haverá aqueles que demandam cuidado e que as políticas e éticas do cuidado são direitos de todos os seres humanos que socialmente empreendem relações de independência e interdependência. Nesta lógica do cuidado, Diniz assegura que:

[...] o cuidado não é um princípio somente acionado em situações de crise da vida, como a doença, por exemplo. O cuidado e a interdependência são princípios que estruturam nossa vida coletiva” (DINIZ, 2003, p. 6).

O cuidado enquanto ação política, desligado de concepções piedosas, oportuniza a segurança pessoal tão cara as experiências de vida de todas as pessoas, mas quando relacionado às pessoas com deficiência, oportuniza experiências mais humanas e preocupadas com as suas potências.

Em sua narrativa, a Prof.^a Marlíria nos dá muitas pistas de como podemos construir metodologias de educação teatral em conjunto com as infâncias e juventudes com deficiência visual, começando por repensar os cursos de formação em docência teatral, fomentando discussões acerca da existência de pessoas com deficiência nos espaços acadêmicos e artísticos, proliferando a ideia da acessibilidade teatral pelos espaços que habitarmos, questionando as práticas existentes, desfazendo as fronteiras que nos dividem.

Além da formação, suas pistas tocam as possibilidades de educarmos nossas crianças e jovens teatralmente recebendo-as como colaboradoras desse processo, construindo com elas, no cotidiano das salas de aula, vivências que considerem seus modos de perceber o mundo através do contato, potencializando suas investigações corporais e produzindo a descoberta de suas bailarinas e seus robôs.

Concebendo as crianças e jovens com deficiência visual como produtoras de um universo simbólico, afastando-nos de concepções estereotipadas que não reconhecem a percepção como o fundo de nosso saber encarnado e encontrando no “olhar cego” uma vastidão de experiências, imaginários e expressividades,

podemos alicerçar práticas colaborativas na educação teatral, como as que a Prof.^a Marlíria Flávia construiu junto com seus alunos do Grupo Benjamin Constant e do Grupo Corpo Tátil.

3.3 “O teatro que a gente pensa é o teatro que cabe todo mundo”: entrevista com a Prof.^a Kelly Crifer

A professora de teatro, atriz e diretora teatral Kelly Crifer foi a segunda professora entrevistada para esta pesquisa. Conheci Kelly e o Grupo de Teatro Nós Cegos, criado por ela, quando ainda fazia um levantamento inicial em minha primeira pesquisa sobre companhias teatrais que trabalhassem com pessoas com deficiência, mas até então nunca havíamos tido contato direto.

O trabalho da Prof.^a Kelly com o grupo me encantou profundamente desde o primeiro contato e quando surgiu a ideia de realizar entrevistas com professores ela prontamente aceitou meu convite e, então, iniciamos nossas primeiras conversas informais até a realização da entrevista trazida neste tópico.

Seu trabalho com jovens com deficiência visual começou em 2005 quando Kelly cursava licenciatura em teatro e realizou seu estágio obrigatório em parceria com Instituto São Rafael, em Belo Horizonte/MG. Contudo, sua relação com o teatro começou muito antes através da participação em oficinas de teatro realizadas por uma Organização Não Governamental (Ong) na Vila Aparecida, uma comunidade da periferia de em Belo Horizonte, na qual um tempo depois ela mesma começou a dar aulas de teatro para as crianças através de um projeto criado por ela, chamado Projeto Palco Meu. Posteriormente, ministrou aulas em vários outros espaços até chegar ao Galpão Cine Horto⁴⁶, onde atua há mais de 10 anos como professora de teatro dos cursos livres, além de ter uma extensa carreira como atriz.

A Prof.^a Kelly conta que sempre atuou e continua atuando com públicos que são colocados à margem da sociedade com o intuito de que o teatro possa “(...) abrir janelas para lugares onde só existem acusações” (Entrevista com a Prof.^a Kelly Crifer, em 11/11/2021). Quando questionada sobre quão relevante ela considera a educação teatral ela explica que:

⁴⁶ Início da nota. Centro cultural criado pelo Grupo Galpão, de Belo Horizonte/MG, que tem como intuito fomentar a pesquisa, a formação e a criação em teatro oferecendo espaços para cursos livres e núcleos de pesquisa. Fim da nota.

Eu vejo como essencial na educação de criança, adolescente, na formação de todo o ser humano o teatro. Acho que a arte em geral, mas especificamente, o que eu trabalho, o teatro. O teatro trabalha com todas as artes, então é trabalhado o corpo, a consciência do corpo, que é o instrumento do ator/atriz e quando eu falo corpo eu tô falando voz também, você começa a se ver, a se reconhecer, a se posicionar em relação ao outro. E ao mesmo tempo que você se aproxima, você também se distancia e trabalha o senso crítico (Entrevista com a Prof.^a Kelly Crifer, em 11/11/2021).

A educação teatral é tema de diversas pesquisas que vem se debruçando ao esforço de constitui-la como campo de atuação e de pesquisa que possui conteúdos pedagógicos próprios e significativos para o processo de construção de saberes, sem que haja necessidade de ela esteja atrelada a concepções terapêuticas e/ou utilitárias para outras áreas da educação. Para isso, Desgranges (2004, p. 10) sinaliza a necessidade de compreendermos “(...) a arte como sendo educadora enquanto arte, e não necessariamente enquanto arte educadora”.

Considerando que o teatro é um campo complexo estruturado por metodologias diversas que o constituem epistemologicamente, temos que a educação teatral em sua essencialidade é a educação que:

[...] proporciona experiências que contribuem para o crescimento integrado da criança e do adolescente sob vários aspectos. No plano individual, proporciona o desenvolvimento de suas capacidades expressivas e artísticas; no plano coletivo, por ser uma atividade grupal, oferece o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia, como resultado de poder agir e pensar com maior ‘liberdade’ (CAMARGO, 2003, p.39 *apud* PEREIRA, 2018, p. 3).

Com isso, temos a possibilidade de gerar espaços de afetação estética que propiciam a ampliação de diversas dimensões pessoais e relacionais das crianças e jovens, que as estimulam imagética e simbolicamente, colaborando conosco em um processo mútuo de construção de conhecimento, expandindo nossas concepções teatrais e flexionando a arte do encontro com a arte do conhecimento, em um contexto de troca no qual todos os partícipes contribuem para esta expansão de mundo.

No início de sua narrativa, a Prof.^a Kelly rememora sua chegada ao Instituto São Rafael, onde realizou seu primeiro estágio para o curso de licenciatura em teatro, e lembra que naquele ambiente já existia uma dinâmica de funcionamento que estava relacionada diretamente a falta de visão e era organizada pelos próprios alunos, professores, gestores e funcionários para que aqueles que fossem pessoas com

deficiência visual (cegos ou baixa visão) pudessem se movimentar pelo espaço com mais segurança e maior mobilidade.

Primeiro que eu cheguei tropeçando nas pessoas, porque lá tem uma organização, né? Desce pela direita, sobe pela esquerda (...) e eu cheguei lá sentindo que eu ia me localizar ali, deslocar tranquilamente e eu saí trombando neles, porque eles já tinham uma maneira de localizar ali (Entrevista com a Prof.^a Kelly Crifer, em 11/11/2021).

As escolas e instituições que oferecem atendimento especializado às pessoas com deficiência visual tendem a se organizar para que estas pessoas possam se sentir mais seguras e tenham uma melhor mobilidade pelos espaços, por isto, nestes espaços é comum que as condutas sejam determinadas pela não visualidade, embora coexistam neles pessoas que enxergam.

Essa primeira impressão da Prof.^a Kelly a fez perceber que aquele espaço suspendia uma suposta normalidade de conduta que é pautada pela visualidade gerando questionamentos acerca da suposta superioridade visuocêntrica que nosso contexto social estabelece sem hesitar.

Quando em contextos sociais visuocentricamente centrados supomos que as relações sejam ditadas pela visualidade em quaisquer espaços, tendo que esta organização estabelece que são as pessoas com deficiência que precisam se adequar a dinâmica e funcionamento das pessoas que enxergam. Contudo, em ambos os relatos das professoras entrevistadas elas expõem que nas instituições especializadas em que trabalharam o que acontece é o oposto, nestas toda a organização é definida com a finalidade de propiciar mais mobilidade e segurança para as pessoas com deficiência visual prioritariamente.

Assim como a Prof.^a Marlíria que em sua entrevista narra o episódio de sua chegada ao Instituto Benjamin Constant em que ela se espantou com alunas correndo pelo corredor da escola, o relato da Prof.^a Kelly indica-nos uma similaridade em relação ao modo como ambas as professoras estavam sendo academicamente formadas e nos apontam para questões urgentes na prática docente, principalmente artística, quanto a formação defasada e a influência do capacitismo nesse entroncamento de relações, que aqui aparecem com um inicial desconforto e espanto por chegarem em um contexto escolar organizado por e para pessoas com deficiência visual, pois durante suas experiências anteriores esta possibilidade de relação entre os campos da arte e da deficiência não era nem mesmo cogitada.

A formação de professores é um campo complexo e problemático quando trazemos as questões ligadas à educação inclusiva, tendo que esta concepção é relativamente recente no campo da educação e que a própria concepção de educação inclusiva vem se alterando ao mesmo passo que as concepções do campo da deficiência de forma geral. Contudo, vale destacar que a educação inclusiva, embora saliente o protagonismo de pessoas com deficiência em suas discussões, trata-se de um projeto de reestruturação macro da educação que é oferecida a todos os educandos com e sem deficiência, mas que são intrinsecamente diferentes entre si, caracterizando-se por ser um modelo educacional que busca reorganizar e questionar a segregação que a educação especial integradora desvelou para o contexto escolar.

Considera-se que os principais objetivos da inclusão poderiam ser segmentados em dois grandes grupos. O primeiro deles agregaria aqueles dedicados a promover a criação de um espaço social legítimo às pessoas que portam necessidades educacionais especiais, ligadas ou não a deficiências. O segundo grupo de objetivos dedicar-se-ia a promover uma educação que tivesse como referência todos os alunos, uma educação referenciada nas diferenças individuais, porém, voltada a ocupar-se da criação de “percursos escolares possíveis e significativos à totalidade dos alunos, tendo como ponto de partida a inclusão daqueles considerados ‘diferentes’ (CARVALHO, 2011, p.75 *apud* BATISTA; NICODEM, 2017, p. 2094).

Suscitando questionamentos acerca da formação de professores de artes, temos hiatos ainda mais densos que não são discutidos no meio acadêmico quanto à possibilidade da presença de alunos com deficiência nos contextos escolares em que os professores de arte ingressarão. As pesquisas acerca da formação de professores de artes (SILVA, 2008; MICHELETTO, 2009; OMAR, 2015; BATISTA; NICODEM, 2017; ALVARENGA; SILVA, 2018) têm confirmado a imensa defasagem da formação inicial e continuada de professores de artes quanto à capacitação para o trabalho com alunos com deficiência, pois “(...) ocorre que na maioria das licenciaturas de artes não são contempladas nas matrizes curriculares a disciplina de educação especial, ou correlata “ (SILVA, 2008, p. 1260).

Nesse sentido, a formação de professores de artes não difere de outras formações artísticas e/ou pedagógicas ao não discutir a presença de alunos com deficiência nas classes escolares. Entretanto, não podemos encarar este fato com certa banalidade, pois a presença destes alunos é uma realidade na qual muitos professores irão vivenciar, porém, quando esta possibilidade é desconsiderada e retirada do leque de discussões dos cursos de formação de professores fica

desconsiderado também, que para além do aparato pedagógico, os professores precisam se sentir preparados, em algum nível, para enfrentar salas de aulas heterogêneas.

Talvez possamos dizer que o fator que mais impacta os professores de arte recém-formados é não encontrar na escola o cenário idealizado durante sua formação escolar. O professor de arte constrói no seu ideário pedagógico a noção de que as turmas são homogêneas e neste caso as diferenças encontradas, colocam-no diante do seu despreparo (SILVA, 2008, p. 1265).

Se a discussão em torno das diferenças humanas não é trazida para os processos de formação, tensionando as possibilidades de que em nossas experiências sociais não interagimos com pessoas com deficiências, tendemos a considerar que as classes escolares reflitam esta homogeneidade, desconsiderando, ou mesmo temendo, a heterogeneidade que o campo educacional intenciona construir com as classes regulares inclusivas.

Heterogeneidade esta, que não diz respeito apenas às personalidades e aos comportamentos diferentes das crianças e jovens, mas também à heterogeneidade de modos de existir, de corpos, de comunicação, de modos de perceber, de agir e de se relacionar que alcançam todos os seres humanos, mas que as crianças e jovens com deficiência friccionam com imensa intensidade, interpelando os professores a incorporem também seus modos de viver e de perceber, tendo-as como colaboradoras.

Isso põe em destaque a urgência de se considerar a reestruturação dos cursos de licenciaturas, de modo geral, e o de teatro, em particular, na perspectiva de assinalar, curricularmente, saberes e práticas que levem em conta a rasura do paradigma da normalidade que subjaz à formação de professores, o qual fundamenta o delineamento de um aluno ideal, abstrato e descontextualizado socialmente. De outra parte, é importante a configuração de ações articuladas na área de formação continuada que suscite uma interlocução duradoura entre a universidade e a escola, tendo como referência a problematização da realidade concreta da escola e os saberes e experiências docentes (ALVES, 2019, p. 168).

Quando se propôs a este trabalho com jovens com deficiência visual de 12 a 14 anos, a Prof.^a Kelly já havia refletido sobre algumas questões acerca do que acreditava ser viável ou inviável para o trabalho com estes jovens, ainda que sua formação tenha desconsiderado esta possibilidade de relação, porém, quando inserida naquele contexto ela pôde perceber que as demandas não se encarravam

nas reflexões que ela já havia feito sozinha, elas extrapolavam à tridimensionalidade do mundo vivido e complexo expressa no modo como as pessoas com deficiência são tratadas socialmente.

Quando eu fui para sala de trabalho, eu já fui com umas questões que eu sabia que não ia dar, porque eles não estavam me vendo, então já fui trabalhando muito uma narrativa descritiva, mas eu fui percebendo que eles ficavam perguntando muito para mim “Como é isso? Como é aquilo? Como é aquilo outro? Mas eu não consigo!” E eu fui percebendo uma limitação muito grande e aí eu fui chegando em lugares, também dolorosos, que eles eram tratados como incapazes e aquilo me alucinou muito (Entrevista com a Prof.^a Kelly Crifer, em 11/11/2021).

Este relato da Prof.^a Kelly é revelador do modo como socializamos as pessoas com deficiência, bem como nos socializamos com elas, desde a mais tenra idade, e, como isto transpassa a experiência de vida destas pessoas marcando profundamente as relações que elas estabelecem consigo mesmas, com sua educação, com o teatro e com a sociedade.

Chamo a atenção para a época em que ambos os trabalhos analisados nesta pesquisa formam iniciados, o da Prof.^a Marlíria com o Grupo Benjamin Constant em 2003 e da Prof.^a Kelly com o Grupo Nós Cegos, em 2005. Ambos iniciam em um momento em que as discussões e movimentos acerca da inclusão, acessibilidade e visibilidade de pessoa com deficiência começam a ganhar força, delineando e expondo com maior precisão, no contexto brasileiro, as barreiras existentes. Entretanto, este contexto social, político, econômico e cultural do qual fazemos parte reverbera décadas, séculos de exclusão, de repressão, de segregação que enrijeceram corpos, relações e estruturas sociais que foram internalizadas tanto por quem é pessoa com deficiência, quanto por quem não é.

Esta estrutura social atinge as pessoas com deficiência tão fortemente que elas crescem duvidando de si mesmas, pois, embora alguma parcela dessa população cresça em contextos familiares e sociais mais acolhedores e emancipadores, a nossa estrutura social nega a elas diversos espaços e relações, construindo desta forma o modo como elas próprias se percebem e constituem a imagem que tem de si mesmas.

Construir uma nova percepção de si mesmos possivelmente será um processo tão doloroso quanto libertador, bem como não é um processo que se estabelece em um tempo determinado, sendo impossível mensurá-lo. Cuidar e crer na potência das crianças e jovens com deficiência visual é também incorporar seu imaginário às

simbologias possíveis, concebendo-as como colaboradoras e produtoras de conhecimento sobre si mesmas, sobre as pessoas e sobre a sociedade.

A Prof.^a Kelly narra um episódio ocorrido durante a construção de uma montagem no qual transparecem as noções de capacidade e incapacidade que uma de suas alunas possuía sobre si mesma, transformando-o em uma experiência significativa, pois alterou o modo como ela mesma se percebia.

A primeira direção que eu fiz foi o Alto do Boi Sem Estrelas, do Fernando Limoeiro. Uma menina durante o processo, já tinha uma experiência comigo de um ano (...) e ela falou assim, “Mas eu não consigo!” (...). Porque estava num banquinho que era do cenário e eu falei “Ana⁴⁷, você vai andar até a frente e fazer isso e isso” e (...) ela ficou muito nervosa e falou “Eu não consigo, porque...”, e eu falei “Então se você quiser continuar acomodada na sua vida, por que que você levanta da sua casa e vem para cá?!”, algo assim, não exatamente assim... ela conta essa história hoje, por isso que eu fico mais a vontade de dizer que isso mudou a vida dela. E ela levantou deu três passos, sentou no banco e fez a cena (Entrevista com a Prof.^a Kelly Crifer, em 11/11/2021).

Esta contraposição à inercia e ao medo da aluna rumo ao desconhecido dos passos que daria para realizar uma cena relaciona-se com o pensamento de Moraes (2010) que considera necessário o choque, o golpe, o atrito para que o pensamento possa emergir. Supondo que a professora aceitasse passivamente a recusa da aluna em realizar a cena devido ao seu receio inicial, provavelmente, esse episódio não teria mudado a vida dela e, possivelmente, seria apenas mais uma confirmação de sua impotência diante das experiências que ela se propunha a ter.

De acordo com Moraes (2010), este atrito é o que faz emergir algo novo, que desencadeia um processo de desnaturalização do conhecido rumo à potência de realizar algo, supostamente, impossível, pois:

É no estranhamento do encontro com o outro que um pensamento pode advir. O pensamento não se reduz à reconhecimento, ao reconhecimento de si mesmo ou de alguma forma dada e definida de antemão, mas ao invés disso, o pensar envolve outras aventuras, encontros inusitados com o mundo (MORAES, 2010, p. 26).

Nesse encontro com uma outra professora, um outro grupo, em outro espaço fez-se possível enfrentar o temor daqueles passos, fez-se possível realizar a cena que denunciou sua potencialidade em realizar propostas que dão medo, fazendo-a perceber sua capacidade de se aventurar por caminhos, até então, desconhecidos.

⁴⁷ Início da Nota. Nome fictício. Fim da nota.

A autonomia aparece novamente como uma questão central, e é trazida por todos os entrevistados nesta pesquisa, pois cada criança, cada jovem traz consigo marcas destas supostas incapacidades em suas experiências que se relacionam com o modo como eles vivem, conhecem e constroem a si mesmos, seus vínculos sociais e o mundo vivido.

Essa autonomia por vezes dá lugar ao medo, a dúvida, a insegurança. É nesse lugar que a educação teatral pode trazer uma das suas mais valiosas contribuições para a vida dessas crianças e jovens, colaborando para que eles vivam experiências mais acolhedoras, distante dos julgamentos entre certo e errado, propiciando espaços que joguem com a dimensão teatral da vida para que eles próprios possam se inserir nas atividades propostas, criando suas próprias regras, percebendo-se mais ativos, emancipados, desejantes e respeitados em suas singularidades.

Ao não corroborar com a dúvida que estas crianças e jovens possam ter sobre suas capacidades, podemos abrir terreno para que eles se sintam motivados a realizar atividades que lhes causam medo, por acreditarem que não conseguem realiza-las. Neste sentido, ao devolvermos para eles as perguntas que fazem sobre si mesmos, solicitamos que eles construam saberes sobre si, se compreendemos “(...) a deficiência como uma possibilidade de questionar modos naturalizados de ver, experimentar e conhecer, longe da concepção que a coloca como falta” (ALVES, 2020, p. 24) e assumindo que eles têm o direito de conhecer as próprias potencialidades e impotências, transformando-as.

Ao se incomodar com essa dissolução das potências de cada um daqueles jovens em supostas impossibilidades, a Prof.^a Kelly fez emergir, para este grupo e para si mesma, a fertilidade das percepções sensoriais, tomando o corpo como o fundo sob o qual toda experiência é vivida, apontando para caminhos tangíveis que pudessem atentá-los para a percepção, considerando-a como uma outra forma de ver, se entendermos “(...) o olhar como um exercício perceptivo que não se restringe à visão” (ALVES; CEREJEIRA, 2021, p. 11).

[...] Então essa coisa minha também muito jovem de não aceitar aquilo foi bom também sabe!? Para falar assim “O que que é isso gente? Vocês têm quatro sentidos. Você só não tem um!”. E aí comecei a me perguntar também o que eu faço com esses outros sentidos, se eu dependo da visão para ser alguém, para ser capaz e aí eu comecei então a voltar as perguntas para eles e comecei a desenvolver metodologias, ferramentas, dispositivos que eles despertassem a audição, o tato, o olfato e o paladar para mostrar para eles que eles viam. O seu olho é o ouvido, então “Aqui ó, o seu olho é ouvido...”.

Um desafio muito grande primeiro foi o pula corda, falei “Não, vocês são capazes sim, por que você não é capaz de pular corda? Escuta a corda” (Entrevista com a Prof.^a Kelly Crifer, em 11/11/2021).

Partindo desta compreensão de que a nossa linguagem está impregnada pela visualidade podemos criar outros meios de nos relacionar com ela, se a considerarmos um “(...) construto da percepção humana” que “(...) nos conduz ao universo da cultura, da estimulação sensorial, da atribuição de sentidos” (ALVES; CEREJEIRA, 2021, p. 10-11) e que ver está para além de enxergar com os olhos, pois “(...) o olho pode habitar a orelha, a barriga, os pulmões. O corpo todo toca e é tocado por sensações” (KASTRUP, 2015, p. 81), nesse sentido ver é também perceber. Com isso, o:

[...] descentramento da primazia visocêntrica pressupõe a consideração das pessoas com deficiência visual como sujeitos de direitos, seres humanos, protagonistas de suas próprias vidas, agentes promotores de experiências, de saberes e de leituras, promotores, portanto, de práticas culturais que dialogam com a vidência do mundo. Assim, a ausência ou restrição da visão, não é encarada como falta ou incapacidade, mas como engendrada de outras formas de atuação e de semantização social (ALVES; CEREJEIRA, 2021, p.14).

A Prof.^a Dr.^a Joana Belarmino de Sousa, uma mulher com cegueira congênita, traz em sua palestra para o Evento TEDx Talks⁴⁸, uma perspectiva na qual ela parte de sua experiência encarnada de pessoa que não faz uso da visão e desenvolve uma teoria que foi batizada de “Teoria das Gavetas”, na qual ela expõe que seu cérebro desenvolveu um modo de lhe responder imageticamente às perguntas que ela se fazia sobre a visualidade das coisas, criando um céu composto por gavetas, as quais cada uma respondia de maneira sensível e imaginada às suas interrogações sobre as coisas visuais.

⁴⁸ Início da nota. TED é uma série de conferências realizadas na Europa, na Ásia e nas Américas pela fundação Sapling, dos Estados Unidos, sem fins lucrativos, destinadas à disseminação de ideias – segundo as palavras da própria organização, “ideias que merecem ser disseminadas”, fundada em 1984. As convenções TED, realizadas oficialmente duas vezes por ano, são convidados empreendedores e pensadores de todo o mundo para darem palestras curtas. A plateia é limitada e bastante concorrida. O TEDx Talks são vídeos, com falas de até 18 minutos, filmadas nos eventos TEDx. Esses encontros são independentes, mas licenciados e orientados pela organização TED. O “x” no final, é justamente para indicar que aquele acontecimento é realizado por entidades autônomas em todo o mundo. Para saber mais, ver: <https://www.ted.com/>. Acesso em: 28/09/2022. Fim da nota.

Nesta palestra, ela argumenta que nosso cérebro nunca nos deixa sem respostas, ele sempre articula possibilidades de nos trazer alguma materialidade àquilo que nos interroga a partir de nossas experiências vividas. Segundo ela:

[...] a cegueira é uma forma de visão, é uma visão concreta, real, um modo tátil de compreender o mundo, pois o olho é o instrumento de trabalho do cérebro, porém, numa pessoa cega, se o olho não é funcional, o cérebro reinventa percursos, reinventa caminhos [e torna] essa visão tátil, sonora, olfativa, um mix de sensações. Ver dentro da cegueira significa ver com o corpo todo e ver em toda a sua amplitude é trabalho coletivo, é trabalho de solidariedade social (SOUSA, TEDx Talks, 2016⁴⁹).

Compreendamos que há algo de revolucionário nisto. Quando subvertemos e ressignificamos a ordem das coisas visíveis ao universo perceptível, tomando-o como uma outra forma de ver, deslocando-nos em busca de visualidades tangíveis que permitam que pessoas com deficiência visual possam ver com os ouvidos, com a pele, com o paladar, com o corpo em movimento sentindo a fricção de seus músculos no espaço, vendo-se potentes, abrindo rachaduras em suas limitações e criando caminhos possíveis dentro de um impossível imaginado, estamos revolucionando o modo como damos significados as coisas faladas, as coisas visíveis e as coisas vividas.

Tais inquietações podem ser entendidas como proposições que desvelam novas trilhas a serem percorridas, em que não haja acomodação em relação ao convencional ou ao preestabelecido, engendrando uma capacidade inventiva e criadora que, conforme sugere Desgranges (2017), permita uma aventura pelos descaminhos da experiência com a arte (ALVES; CEREJEIRA, 2021, p.19).

A Prof.^a Kelly nos traz uma perspectiva viável dessa transgressão dos sentidos ao colocar todo o corpo para ver quando interpela seus alunos a pularem cordas se atentando ao barulho que a corda faz em movimento, quando os incita a levantar, dar três passos e realizar uma cena, quando se nega a corroborar com a dúvida, com o medo e com a insegurança de seus alunos propiciando um espaço no qual eles próprios precisem intervir na experiência que se propõe a ter, pois “(...) o sujeito da experiência é aquele que sabe enfrentar o outro enquanto outro e está disposto a transformar-se numa direção desconhecida” (LARROSA, 2003, p. 197).

⁴⁹ Início da nota. Palestra realizada pela Prof.^a Dr.^a Joana Belarmino para o evento TEDx Talks João Pessoa, gravada e disponibilizada no canal virtual de compartilhamento de vídeos do evento, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PhCAMgtBb80>. Acesso em: 07/06/2022. Fim da nota.

Neste espaço, que demanda um desengessamento do corpo tão acostumado a posição passiva e imóvel da sala de aula, que pretende fabricar mentes móveis em corpos imóveis, sem considerar a impossibilidade desta dicotomia, uma vez que “toda educação perpassa pelo corpo” (SANTOS; MOREIRA, 2021, p. 6), as crianças e jovens podem se ver como fabricantes de si mesmos e de suas realidades vividas, percebendo que, por vezes, basta crer em suas potencialidades e lançar-se aos desafios para realizar atividades anteriormente inimagináveis.

[...] além de cegos nesse lugar de incapaz que eles eram colocados, tratados e criados, não a maioria, mas pela maioria das pessoas. Não tô dizendo que as famílias tratavam eles assim, mas a sociedade. A nossa educação ela é muito metódica e racional, a arte é que faz repensar esse lugar, se você pensar que toda sua vida você passou sentada numa cadeira dessa maneira aqui é muito burro, não é!? A gente não levanta, não mexe o corpo, então imagina o cego (Entrevista com a Prof.^a Kelly Crifer, em 11/11/2021).

Ao retirar esses corpos das cadeiras, colocá-los de pé, liberamos os movimentos das pernas, dos braços, do tronco e da cabeça, viabilizando que as crianças e jovens empreendam nesta busca por aprendizagens com seus corpos inteiros, pois “(...) é através das ações do corpo que os processos de aprendizagem e de comunicação com o outro se estabelecem, possibilitando sentir o mundo e ser sentido por aqueles que estão à sua volta” (SANTOS; MOREIRA, 2021, p. 6).

Se é necessário retirar as crianças e jovens das cadeiras, é necessário também criar modos de deixá-los experienciar o que acontece nesse desdobramento do corpo solto, podendo mover-se. A Prof.^a Kelly rememora questões referentes ao espaço que dispunham para que seus alunos pudessem viver essa experiência do corpo que vai e volta, reconhecendo as direções no contato com ele, sem que fosse preciso demandar constantemente os direcionamentos e respostas dela como professora.

Depois eu vi que eles tinham que ver o espaço onde eles estavam para não ficar me perguntando “Para onde eu vou? Para cá, para lá? Quantos passos?” Eu comecei a marcar o chão com cordas, então eles viam o chão através do tato (...). Às vezes eles ficavam dependentes de mim (...), o tempo todo você tem que ficar falando com o jogador que ele tem que prestar atenção, que ele tem que ter concentração, então eu ficava exigindo “Não uai, você tem que ficar atento. Não sou eu que vou falar que você vai bater, você tem que ver se você vai bater. Olha aí!”. Eu já colocava todas as ferramentas e estava ali, ele podia ver, eles podiam ver, mas claro, tinha que desconstruir vários padrões ali naqueles corpos para eles aceitarem, mas com esse dispositivo pedagógico muito claro e direto, eles entenderem sempre o espaço onde eles estão, para que eles ficassem livres e rolassem no chão e aí eles iam sentindo pele, osso, músculo (Entrevista com a Prof.^a Kelly Crifer, em 11/11/2021).

Esta criação de dispositivos que auxiliem o reconhecimento espacial, das direções, dos obstáculos e de si mesmos contribui para que as crianças e jovens familiarizem-se com o espaço percebendo-se nesse encontro, sentindo a tensão entre si e o ambiente “(...) para serem desenvolvidas noções de lateralidade, classificação dos objetos por tamanhos, formas, texturas, coordenação motora fina, orientação espacial” (SILVA; SOUZA, 2020, p. 135). Mais que isso, mostra-se como uma possibilidade de mediação desta educação teatral que intenta a emancipação das crianças e jovens, motivando-os a colocarem-se como produtores dos conhecimentos que adquirem, compreendendo que a “(...) submissão é o avesso da criatividade” (MACHADO, 2013, p. 252).

[...] ao trabalhar com linguagens artísticas, possibilitamos aos sujeitos com quem pesquisamos vivenciarem processos de criação e estabelecerem relações estéticas, realizando, desse modo, o ciclo objetivação-subjetivação, no permanente movimento de constituição dos sujeitos, em contínuo devir (KEMP; ZANELLA; NUERNBERG, 2016, p. 117).

Enquanto professores-adultos, cabe a nós “(...) pensar-agir fenomenologicamente” (MACHADO, 2013, p. 253) se desejamos alcançar uma educação teatral que propicie este contínuo devir, positivando o fenômeno da infância e juventude atrelada à deficiência, respeitando estas crianças e jovens como eles são, concebendo-os como nossos colaboradores que constroem um mundo, como pessoas que conhecem e constituem saberes próprios e compartilháveis, pois “(...) como adultos, cabe a nós propiciar espaços potenciais” (MACHADO, 2013, p. 254).

A Prof.^a Kelly aponta-nos os percursos construídos, por ela e pelo grupo, que foram constituindo e estruturando pedagogias teatrais para que eles pudessem buscar em si mesmos este constante devir criativo.

Esse lugar de trabalhar o corpo, pele, osso, músculo, sensações, sentidos (...). Despertar, trabalhar o corpo como preparação, instrumentalizar aqueles corpos para eles não se machucarem, de afinar, como afinar um instrumento... alongar para poder ter um repertório maior de possibilidades de ação, que eles não tinham muito, então quanto mais eles aumentavam isso mais complexas eram as ações que eles criavam. Trabalhei muito com eles coisas de contato, verbos de ação, bater, apertar, prender, pular, empurrar. Dentro do contato criando ações físicas, despertando o corpo, psicofísica fazendo esse treinamento como preparação, para não se machucar, instrumentalizar e a técnica, mas também para chegar no estado de criação, um estado de sensibilização desperta, os sentidos despertados para poder criar (Entrevista com a Prof.^a Kelly Crifer, em 11/11/2021).

Aguçar, incitar, liberar os sentidos para que eles estejam despertos para poder criar. Esta educação potencial oferece subsídios e desperta as crianças e jovens para que eles se liberem para viver experiências inventivas e significativas, tanto dentro do espaço teatral quanto fora dele, sentindo-se livres e criativas.

Educar teatralmente tem como precedente formar pessoas mais sensíveis às experiências, mais inventivas e flexíveis, não apenas dentro dos contextos teatrais, mas, também, fora deles, criando rearranjos em seus percursos pessoais, revolucionando a si mesmos e provocando pequenas ou grandes rachaduras em seu entorno. Sem deixar escapar sua dimensão estética:

[...] à arte caberia a incumbência de fazer o convite, de dizer a que veio, mas também de dar-se ao estranhamento, captar os fluxos e subvertê-los em favor da invenção, ao assumir sua existência em um terreno movediço que a desafia constantemente (DUENHA, 2016 p. 168).

A experiência da deficiência visual engendra um modo de existir que subverte a ordem habitual das coisas, pois é na experiência vivida destas pessoas com seus múltiplos sentidos sensoriais que a construção de imagens perceptivas e suas evocações podem formular pensamentos, imaginações, corporeidades que transpassam suas próprias existências e as daqueles que com elas se relacionam.

O esgarçamento da vocalidade é um modo de compartilhar imagens perceptivas que se mostram por meio da evocação de sonoridades tão complexas, que por vezes criamos imagens visuais a partir destas sonoridades, pois, a qualidade sonora tão minuciosa leva-nos a imagina-las, transportando-as para nossas experiências vividas. A Prof.^a Kelly narra um episódio que nos exemplifica essa complexidade vocal tão rica de seus alunos durante a construção de uma montagem do Grupo Nós Cegos.

O Alto do Boi Sem Estrelas foi um trabalho também muito de inflexões assim, porque eu fui percebendo esse vocabulário deles, repertório sonoro muito rico, tudo o que eles falavam tinha uma força, (...) tinha uma coisa que é tão deles, porque quando eles falam você vê a imagem, porque como eles não veem a imagem a fala parece que já vem carregada de tudo sabe!? Já vem com a alegoria! Então eu fui percebendo isso e transformando isso em dispositivos, estratégias para que isso se tornasse linguagem (...) Teve uma vez que o Fábio⁵⁰ faltou e ele fazia um personagem que entrava e falava alguma coisa e aí foi incrível esse dia que na hora do Fábio entrar eles fizeram “tá tá tá tá tá”, o passo igualzinho ele entrava em cena. Eu falei “Gente, que isso?!”. Eu arrepiei todinha (...). Eles trouxeram a presença dele pelo som, porque eles não viam ele, a presença dele era essa pra eles. Eu falei “Gente que loucura!” (Entrevista com a Prof.^a Kelly Crifer, em 11/11/2021).

⁵⁰ Início da nota. Nome fictício. Fim da nota.

A experiência da não visualidade carrega consigo uma construção de linguagem que cria imagens. Com ela é possível contar e ouvir histórias embarçando-se em tramas complexas, sem que seja necessário mostrar algo aos olhos de outrem, a partir da sua própria percepção daquilo. Isto traz uma imensa capacidade de oralidade, porém, também enrijece corpos que se sentem inseguros para se movimentar devido a necessidade de estarem sempre atentos a dimensão háptica de suas andanças.

A percepção háptica é uma percepção por fragmentos, aos pedaços, sempre sucessiva e por vezes parcial. (...) Por sua dimensão cinestésica, a percepção háptica permite conhecer as formas dos objetos, mas também as tensões dos músculos e tendões do corpo. Ao esticar a mão ou levantar um braço, percebemos como o corpo, como um todo, se organiza e se localiza no espaço (KASTRUP, 2015, p. 73).

Como trazido pela Prof.^a Dr.^a Joana Belarmino, a experiência da deficiência visual estabelece “(...) um modo tátil de compreender o mundo” (SOUSA, TedTalks, 2016) repleto de simbologias complexas que configuram como um modo de capturar, representar e ressignificar o mundo. Esta percepção de mundo está envolta pela experiência háptica que se relaciona de maneira proximal, intrincada aos diversos sentidos sensoriais que respondem imagetivamente às visualidades alcançáveis e às percepções tangíveis do mundo.

Um traço que nos permite conhecer esta forma de ver o mundo de pessoas que não enxergam é sua complexa expressão vocal que, por vezes, nos trazem histórias dinâmicas em contraposição aos corpos rígidos que se contem em movimentos tímidos. A Prof.^a Kelly enfatiza esta relação de seus alunos com a fala e como elas são carregadas de impressões que reverberavam histórias vivas, enquanto mantinham seus corpos imóveis, duros.

O cego tem uma coisa muito com a fala, (...) aconteciam milhões de coisas na voz e o corpo duro, durinho ou com tics, então a gente foi desconstruindo tudo isso e dando vida para o corpo “Olha, o seu corpo existe. Olha!” aí eles ficaram muito seguros, então ajuda também na localização de todos nós, videntes também, mas do cego também, porque você potencializa os outros sentidos e aí eles viram uma força muito grande nesses outros sentidos (Entrevista com a Prof.^a Kelly Crifer, em 11/11/2021).

Embora não possamos generalizar, pois a incidência de crianças e jovens com deficiência visual com altíssimo grau de mobilidade é muito consistente, a percepção

da mobilidade corporal é diferente para pessoas que não fazem uso da visualidade e, em muitos casos, há necessidade de ser provocada em idade maior por não ter sido desenvolvida em seus anos iniciais, enrijecendo esses corpos que não se sentem confortáveis em se movimentar sem a própria censura.

Pode-se também levantar a hipótese de que as dificuldades das crianças cegas em mobilidade e movimentação no espaço estão relacionadas à dificuldade de personalização: o habitar um corpo. Notei, em várias situações, o desconhecimento que as crianças cegas têm a respeito das possibilidades de uso do seu próprio corpo, o que nos fala de uma ausência de incorporação de suas vivências corporais (AMIRALIAN, 2007, p. 146-147).

A Prof.^a Dr.^a Joana Belarmino, quando em meu exame de qualificação, pontuou que a maioria dos contextos sociais e educacionais não incorporam as percepções das crianças com cegueira congênita ou adquirida na primeiríssima infância ao leque de modos possíveis imaginar, de viver o corpo e/ou fazê-lo vive e de perceber o mundo, pois a experiência da não visualidade modifica a estrutura da percepção e da representação do mundo, sendo essa diferença ignorada e/ou negligenciada, ainda hoje.

Acerca destes outros modos de perceber e de representar da visualidade e da não visualidade, Sacks (2006) narra a experiência de um homem cego que, aos 45 anos, voltou a enxergar através de um procedimento cirúrgico, contudo, mesmo que seus olhos pudessem ver ele apenas conseguia criar relações com o as coisas que enxergava quando podia tocá-las.

Quando Virgil abriu os olhos, depois de ter sido cego por 45 anos – tendo um pouco mais que a experiência visual de uma criança de colo, há muito esquecida - não havia memórias visuais em que apoiar a percepção; não havia mundo algum de experiência e sentido esperando-o. Ele viu, mas o que viu não tinha qualquer coerência (SACKS, 2006, p. 119).

Todas as coisas que Virgil já conhecia através de sua percepção tátil e cinestésica tiveram que ser reaprendidas e reassociadas por seus olhos, que agora podiam ver, mas não sabiam do que se tratava o que eles viam. Isso é relatado por Sacks (2006), quando nos conta que, embora as impressões de Virgil, quanto às cores e movimentos fossem tidas com tamanha facilidade, ele foi:

[...] incapaz de reconhecer qualquer forma visualmente – mesmo as mais simples, como o quadrado ou o círculo, que identificava imediatamente pelo

toque. Para ele, um quadrado tocado não correspondia em nada a um quadrado visto (SACKS, 2006. p. 130-131). Objetos em movimento apresentavam um problema em especial, já que mudavam de aparência constantemente. Mesmo seu cachorro, (...) parecia tão diferente a cada momento que ele se perguntava se era de fato o mesmo cachorro (SACKS, 2006, p.133).

Isso nos direciona para a possibilidade de que nossa experiência visual também é uma dimensão sensorial construída desde nossos primeiros dias e não uma coisa dada, um sentido primevo que não precisa ser construído enquanto crescemos. Tendo isso, podemos considerar que as pessoas que não enxergam constroem suas experiências sensoriais a sua maneira, porém, estas não são incorporadas socialmente.

Ao redirecionar a atenção para a potencialidade de seus outros sentidos, a Prof.^a Kelly incita seus alunos a se permitirem viver uma experiência que produza efeitos de quebra com suas limitações conscientes e/ou inconscientes, que enrijeceram seus corpos dilatando suas expressões vocais, sem consciência e/ou indicação de que ambos podem coexistir em si mesmos, ampliando suas percepções e agências, rompendo com este dualismo cartesiano entre corpo e mente que subentende que ambos não atuam em conjunto, que não são uma coisa só. Segundo Parra (2021), esta dualidade se faz pois há uma:

[...] oposição entre corpo e mente no qual o pensamento ocidental, em geral, esteve mergulhado nos últimos séculos, e que por sua vez acabou por determinar também nossa relação com a arte, com o fazer artístico e com a preparação (...) sobre si mesmos. Isto é especialmente notável no fato de que as relações de hierarquização entre corpo e mente presentes no dualismo cartesiano se repetem no trabalho do ator, e o esquema dualista se reproduz com frequência, como microcosmo, na relação entre voz e movimento corporal (PARRA, 2021, p. 36).

Com isto, ao quebrarmos com esta dualidade, produzimos espaços potenciais de desierarquização dos sentidos, compreendendo que nossos corpos produzem movimentos, sons, imagens e linguagens num processo fluído e contínuo que pode, tanto nos desengessar, quanto enrijecer a depender do que nossas relações incitam em nós:

Ou seja, o corpo fornece, constantemente, informações que constroem a mente; esta, por sua vez, modifica o corpo, devolvendo-lhe outras informações; o corpo relaciona-se com o ambiente e o modifica, e da mesma forma é modificado por ele; as informações provenientes do ambiente modificam o corpo e, conseqüentemente, a mente; e assim, sucessiva e

simultaneamente, ambiente e corpo-mente estão em constante construção mútua, em um fluxo ininterrupto de processamento de informações, constantemente atualizadas (PARRA, 2021, p. 38).

Compreender essa reciprocidade permite que estejamos mais atentos as nossas ações, as nossas correspondências ao que o mundo nos traz. Esta atenção ativa é o que nos permite criar espaços potenciais de subversão das nossas condutas normatizadas que cristalizam o modo como nos vemos, ouvimos, percebemos e nos relacionamos conosco e com os outros ao nosso redor. Ao conceber que nossos corpos constituem organicamente uma unicidade que nos humaniza e que todas as pessoas são valorosas em si, resguardando nelas mesmas potências, é que podemos provocar fissuras tanto individuais quanto coletivas.

Quanto às fissuras coletivas, a Prof.^a Kelly traz considerações acerca do trabalho do grupo enquanto formadores e educadores de público, uma vez que, o Grupo Nós Cegos foi o primeiro grupo de teatro com jovens com deficiência visual da cidade de Belo Horizonte/MG, trazendo provocações e reações diversas nos espectadores dos espetáculos, levantando questões demasiadamente importantes, tanto para aqueles jovens artistas, quanto para o público. A professora narra que os espetáculos que apresentavam para o público infantil chamavam muita atenção, porque eram:

[...] espetáculos visualmente muito coloridos, fantasiosos. O Saltimbancos com os animais, o A Ver Estrelas eram muitos personagens, muito brincalhões, então chamava muita atenção das crianças. O Saltimbancos não precisa nem dizer, musical com muita brincadeira, então eles gostavam muito. O A Ver Estrelas é um espetáculo que eles começavam fazendo uma sonoplastia, uma percussão corporal e instrumentos de sopro que eles fazem, aquilo chamava muita atenção (Entrevista com a Prof.^a Kelly Crifer, em 11/11/2021).

Contudo, ela conta que embora os espetáculos absorvessem a atenção das crianças, diversas vezes não era o espetáculo em si que aguçava a curiosidade e desejo das crianças de irem assistir aos espetáculos.

Tinham essas questões também das pessoas falarem “Nossa, mas eu fiquei sentindo falta de ver ele cegos”. “Como assim? Eles vêm né, com os outros sentidos (...). Era ir ver o cego em cena. Cego fazendo aquilo, cego cantando, cego pulando, (...) e aí de repente lá no meio da peça percebia que eles não estavam mais pensando isso, eles estavam no meio da narrativa e isso era muito legal (Entrevista com a Prof.^a Kelly Crifer, em 11/11/2021).

Em um contexto social mais amplo, podemos considerar que há alguma expectativa de que a experiência da não visualidade marque uma diferença que deverá ser reafirmada a cada movimento, a cada tarefa que essas pessoas se proporem a realizar. No teatro era esperado ver como o cego atuava segundo alguns estereótipos de suas capacidades funcionais normatizadas, ao não realizar essa expectativa há um esvaziamento das concepções que dividem as pessoas com deficiência visual e as pessoas que enxergam, direcionando a atenção para à dimensão estética do espetáculo que capturava os espectadores para o que estava sendo teatralizado ali e não para a deficiência dos atores em cena.

Além de realizar um trabalho tão primoroso estética e teatralmente, a Prof.^a Kelly Crifer e os jovens atores do Grupo Nós Cegos trouxeram muitos questionamentos acerca do modo como conduzimos os tratamentos para/com as pessoas com deficiência, nesse caso, visual. Sem colaborar com as estigmatizações, eles induzem novos modos de olhar para a não visualidade e para o que isso traz consigo em seus corpos, em seus olhos, em seus comportamentos e sentimentos como algo diferente, mas não passível de temor, como algo que faz parte desta multiplicidade de modos de se constituir corporal e existencialmente em relação consigo mesmo e com a sociedade e, em alguma medida, desfazendo os estereótipos negativos e educando as pessoas para esta multiplicidade.

A gente circulou por vários lugares e também foi muito incrível, porque as pessoas na cidade olhavam e ficavam assim, né?! Vendo um olho estranho, um olho esbugalhado, diferente. Então eles [espectadores, diziam] “Não, não olha não menina” [e os atores respondiam] “Não, pode olhar, somos nós!”. Então houve também esse pertencimento, essa afirmação de quem somos. (...) No final tinha uma curiosidade muito grande sim, eles chegavam, mas tinha também muito medo, tinha esse lugar do medo de olhar os olhos às vezes, de alguns que era muito esbugalhado, de olhar uma pessoa que não tem olho, que era fechado. Infelizmente, tinha esse lugar, mas a gente sempre muito receptivo, a gente sempre ficava lá fora, depois voltava ali para o hall do teatro para que as pessoas pudessem, para que as crianças pudessem conhecer. A gente sempre pedia para conhecer, não vivíamos pandemia né, então tinha um tato assim, “Deixa eu ver como que você é”, pra criança entender, pra ver o formato, para sentir o cabelo, para ver ele tinha que sentir. Então a gente sempre fazia questão disso, (...) a gente tinha muito essa preocupação e era assim que eles reagiam, uma mistura de encantamento e susto ao mesmo tempo, sabe!? De uma coisa de um estranhamento também (Entrevista com a Prof.^a Kelly Crifer, em 11/11/2021).

Essa disponibilidade do grupo para que pudessem conhecer e serem conhecidos, positivando o fenômeno da não visualidade, acolhendo o espanto e o encantamento das crianças espectadoras, modificou a percepção do grupo e de quem

os assistia. O estranhamento, dito pela Prof.^a Kelly, parte de um lugar de não condescendência com os estereótipos, o estranhamento de ver-se frente a uma nova concepção de deficiência e de cegueira, tanto por parte dos atores, quanto das crianças espectadoras com ou sem deficiência, positivando este modo de existir.

Nesse sentido, na mesma medida em que condensavam um trabalho de excelência, que friccionava concepções sociais capacitistas e discutiam os tratamentos sociais, eles realizavam um denso trabalho de educação e formação de espectadores, não apenas para constituírem público para seus próprios espetáculos, mas principalmente, para contestar os comportamentos das pessoas sem deficiência perante aqueles atores. A Prof.^a Kelly conta que:

As pessoas perguntavam assim “Ah, ele quer isso, ele quer aquilo?”, eu falava “Pergunta para ele, ele é uma pessoa”. Então, isso foi transformando aos poucos também as pessoas, o modo como as pessoas viam eles e eles também, porque eles tinham uma coisa muito na ofensiva de não aceitar e eles foram entendendo que eles precisavam ter muita disponibilidade para ensinar, porque não tem uma pessoa que eu perguntar do meu convívio se conhecem cegos, eles vão dizer que não conhecem, então, como trazer?! Também eles ficavam muito presos (...) e eles começaram a enfrentar todos os preconceitos e fazer mais parte de Belo Horizonte, dos lugares que a gente ia, eles se sociabilizavam mais, enfim, então foi muito, muito, muito importante para eles (Entrevista com a Pro.^a Kelly Crifer, em 11/11/2021).

Esta experiência traz a dimensão de uma política de formação de espectadores, porque é o que acontece. O Grupo Nós Cegos, não apenas constituiu-se como o primeiro grupo de teatro com pessoas com deficiência visual na cidade de Belo Horizonte/MG, como também formou os espectadores de seus espetáculos. Tendo sido alguns destes espectadores conduzidos ao teatro por uma provável ideia de espetacularização da deficiência, sem a expectativa de vivenciarem uma experiência estética, este trabalho torna-se ainda mais relevante como uma política de formação.

Formar seus espectadores, neste caso, constituiu-se como uma ação de formar as crianças, jovens e adultos para a esteticidade teatral da experiência da deficiência. Tal esteticidade diz respeito à estética como a experiência da beleza (DUARTE JR., 1988), beleza esta que “(...) habita a relação. “A beleza é o nome de qualquer coisa que não existe/que dou às coisas em troca do agrado que me dão”, já disse o poeta Fernando Pessoa” (DUARTE JR., 1988, p 57).

Incorporando a esteticidade teatral da experiência da deficiência visual ao nosso imaginário como um dos modos possíveis de atuar teatralmente, podemos perceber

a beleza da teatralidade dos atores para além da deficiência, num sentido limitante e/ou estereotipado, mas com a deficiência vividamente presente e positivada.

A pedagogia do espectador não é questão somente para pedagogos. A capacitação do público para participar ativamente do evento teatral está fundamentalmente vinculada à proposição artística que lhe é dirigida, e se estabelece também pela maneira como o artista trabalha e compreende o ponto de intersecção entre a cena e a sala. A atuação do espectador não se efetiva sem o reconhecimento de sua presença. A voz desse outro integrante do diálogo situado na plateia só pode ser ouvida se a palavra lhe for aberta. Seu interesse em enfrentar o debate estético proposto na obra está diretamente ligado à maneira como o artista o convida, provoca e desafia a se lançar no diálogo (DESGRANGES, 2003, p. 28).

Reconhecer esse público, aproximá-lo, ouvir e considerar suas respostas e suas interrogações é parte do trabalho estético do teatro, se considerarmos a dimensão pedagógica deste fazer. A partir disso confeccionamos uma tríade de atravessamentos que transpassa os espetadores, aos atores e a própria professora, convocando a todos os envolvidos para uma efetiva educação dos sentidos e da esteticidade que o teatro pode nos proporcionar.

Para o grupo e para a professora a recepção dos espetáculos era um aspecto central, desde a concepção e em todas as áreas da cena no desenvolvimento dos espetáculos. Isto demonstra a abertura do grupo para esse caminho pedagógico teatral de afetação artística e social. Segundo a Prof.^a Kelly:

Sempre foi muito forte na minha pesquisa e também com eles, para quem, qual relação eu vou criar com quem está me vendo, então onde a gente está, onde o espectador está. Para eles era muito importante, porque a gente que está olhando com os olhos o espectador a gente vai reagindo e eles estavam ouvindo o espectador (...) até a quantidade de gente que tinha no espaço eles sabiam pelo som, pelos burbúrios, mas a recepção do público era uma coisa muito importante. Onde você coloca o espectador dentro da dramaturgia? Ele está dentro!? Ele está fora!? Ele está vendo distanciado!? Isso era muito perguntado durante os nossos processos de criação, de construção dramática. (...) a relação corpo, espaço e dramaturgia do espaço e a interlocução de onde ele está no espaço, dentro da dramaturgia, dentro da encenação para que ele tenha uma recepção... que recepção que eu quero ter? Onde eu coloco, onde eu quero levar, eu quero que ele entra aqui e sai como? Isso era muito pensado em todos os elementos aí também de cenografia, sonoplastia, iluminação... (Entrevista com a Prof.^a Kelly Crifer, em 11/11/2021).

Estabelecer o valor desta relação entre a ação e a recepção em nossos contextos teatrais colabora para que o desenvolvimento do trabalho seja guiado por escolhas que considerem a acessibilidade a priori desde sua concepção,

compreendendo que ao nos abirmos para esta formação, formamos os espectadores e formamos a nós mesmos, que ora somos atores e ora somos os espectadores. Mas, não espectadores passivos, fiquemos com o exemplo das crianças curiosas que se colocavam frente aos atores do Grupo Nós Cegos, curiosas quanto às diferenças entre elas e os atores.

Formar espectadores consiste também em estimular os indivíduos (de todas as idades) a ocupar o seu lugar não somente no teatro, mas no mundo. Educar o espectador para que não se contente em ser apenas o receptáculo de um discurso que lhe proponha um silêncio passivo. A formação do olhar e a aquisição de instrumentos linguísticos capacitam o espectador para o diálogo que se estabelece nas salas de espetáculo, além de lhe fornecer instrumentos para enfrentar o duelo que se trava no dia-a-dia (DESGRANGES, 2003, p. 36-37).

Com esse trabalho, que atravessa diversas dimensões teatrais, desde a construção de uma percepção individual de cada jovem que fez parte do Grupo Nós Cegos, até a construção de uma política de formação de espectadores, o trabalho da Prof.^a Kelly nos orienta para uma prática de educação teatral conduzida pela crença da potência das pessoas e não em suas supostas ineficiências, na certeza de que coletivamente é possível conceber espaços de fruição e de expressão estética através do teatro em contextos educacionais que colaborem com a desnaturalização de concepções limitantes e estereotipadas do que pode ou não pode a pessoa com deficiência visual, colaborando com a efetiva construção de um teatro no qual todos possam fazer parte.

Neste sentido, os jovens com deficiência visual, que desde seus primeiros anos de experiência de vida são alvo destas concepções, mas não refém delas, nos reforçam que em espaços abertos a suas interpretações e agências, eles constroem autonomia, confiança, expressões corporais cada vez mais fluídas e complexas, possibilidades de atuação que considerem suas representações de mundo, provocando rachaduras em nossas condutas normatizadas que cristalizaram concepções higienistas e excludentes nos contextos de educação, de artes e de educação teatral.

3.4 "A arte é inclusiva, mas as pessoas não": entrevista com o ator e Prof. Felipe Rodrigues

No decorrer da pesquisa foi se fazendo latente a necessidade de ouvir e de trazer as vozes das próprias pessoas, para as quais e com quem esta pesquisa investiga e dialoga, na intenção de conhecer suas considerações à respeito das experiências por elas vivenciadas em contextos de educação teatral, bem como suas percepções acerca dos atravessamentos que este encontro lhes provocou, pontuando quais conteúdos, metodologias e o que de significativo ressoou e/ou ainda ressoa destas experiências ao longo de suas vidas.

Decidiu-se, então, pela realização de entrevistas com ex-alunos que viveram estas experiências em suas infâncias e/ou juventudes, com o intuito de conhecer e refletir sobre o que os entrevistados apresentam como pontos relevantes desta relação entre o teatro, a educação, a infância, a juventude e a deficiência visual a partir de suas vivências, compreendendo que suas percepções como partícipes destes processos são fundamentais para a construção da pesquisa e dos campos do conhecimento que a envolvem.

A primeira pessoa entrevistada como ex-aluno foi o ator e Prof. Felipe Rodrigues, como já mencionado no item 3.2. Conheci Felipe em 2016, no Rio de Janeiro, como espectadora de um espetáculo em que ele atuava, chamado a Volupia da Cegueira, com direção de Alexandre Lino, durante minha busca por experiências teatrais que considerassem as pessoas com deficiência visual em seus processos e concepções. Atualmente, ele é professor de teatro do Instituto Corpo Tátil (Rio de Janeiro) e, concomitantemente, atua nas áreas da música e da comunicação.

A relação de Felipe Rodrigues com o teatro começou muitos anos antes de vê-lo atuando primorosamente neste espetáculo. Segundo ele, seu primeiro contato com o teatro foi em 2002, por volta de seus 11 ou 12 anos de idade, por causa de uma amizade e sua curiosidade. Ele narra que, inicialmente, um amigo participava de uma montagem teatral sobre o folclore brasileiro para uma apresentação na escola e, por isso, ele passou a assistir os ensaios. Segundo o próprio, eles eram muito unidos e aonde um estava o outro ia atrás.

De acordo com Fonseca (2021, p. 131), "(...) a amizade baseia-se no compartilhamento de experiências, no querer estar próximo em um mundo comum construído a partir de palavras e ações". Essa relação de amizade tão cara à ele, o

levou a conhecer o teatro e esse, por sua vez, aguçou sua curiosidade, seu encantamento e sua diversão. Em seu relato ele conta como essa experiência começou:

Eu acompanhava os ensaios, na época eu não tinha aula e ele (seu amigo) estava fazendo uma peça e eu ia acompanhando os ensaios assim de curiosidade, só vendo mesmo, só para assistir, tudo bem e achava legal, (...) E aí tinha um colega que faltava muito os ensaios, ele fazia um macaco (...) e a diretora me chamou. Ela via que eu sempre acompanhava os ensaios e me chamou para fazer ali, testar... (Entrevista com o Prof. Felipe Rodrigues, em 10/09/21).

As relações de amizade são de grande relevância durante a infância, não só pelo vínculo afetivo, mas também pela possibilidade de abertura para o compartilhamento de interesses comuns que colaboram com a ampliação da diversidade de experiências que as crianças podem viver através da troca com seus pares.

Esta dimensão é extremamente importante para a constituição de um espaço de educação teatral, pois é a partir das trocas de interesses comuns e diferentes que será possível criar ambientes favoráveis para o acontecimento teatral que se sustenta pelo vínculo e confiança mútua entre os participantes.

Para Hannah Arendt (2002) a amizade é uma dimensão política das nossas relações sociais, dimensão esta de extrema importância para a estruturação de uma comunidade. Para a autora, são os vínculos de amizade que permitem que possamos partilhar similaridades e então perceber nossas diferenças de modo empático e não competitivo uns para com outros, o que contribui para alicerçar um senso de comunidade e de pertença aos nossos grupos sociais.

A igualação na amizade não significa, naturalmente, que os amigos se tornem os mesmos, ou sejam iguais entre si, mas, antes, que se tornem parceiros iguais em um mundo comum — que, juntos, constituam uma comunidade. O que a amizade alcança é justamente a comunidade, e é óbvio que essa igualação traz em si, como ponto polêmico, a diferenciação sempre crescente dos cidadãos, inerente a uma vida agonística. (...) O elemento político, na amizade, reside no fato de que, no verdadeiro diálogo, cada um dos amigos pode compreender a verdade inerente à opinião do outro. Mais do que o seu amigo como pessoa, um amigo compreende como e em que articulação específica o mundo comum aparece para o outro que, como pessoa, será sempre desigual ou diferente (ARENDR, 2002, p. 99).

Fonseca (2021), em sua pesquisa acerca das relações de idade na Educação Infantil trouxe considerações acerca destas relações de amizade, uma vez que esta é

uma perspectiva que atravessa à infância transversalmente. Dentre os autores citados, ela destaca que, segundo Campos e Ramos (2019):

[...] as crianças vêm os companheiros de brincadeiras como amigos. As amizades são construídas coletivamente pela participação ativa das crianças em seus mundos e nas culturas de pares. Sendo assim, a concepção de amizade está estritamente relacionada ao compartilhamento, ou seja, a noção de amizade diz respeito às atividades partilhadas com o parceiro social disponível. Nos espaços de brincadeira, as referências verbais à amizade sinalizam a concepção de amizade atrelada à realização de ações e ao brincar conjunto e o quanto as crianças expressam a preocupação em ser e ter amigos (CAMPOS; RAMOS, 2019, p. 64-65 *apud* FONSECA, 2021, p. 131-132).

Além da amizade, o Prof. Felipe refere-se também a característica curiosa das crianças e sua relevância enquanto força motivadora de interesses, apontando-a como um dos impulsos que permitiu-lhe conhecer o teatro. Aspecto inerente a todo ser humano e latente nas crianças em suas buscas por conhecer e construir seus universos próprios, a curiosidade, de acordo com Day (1982), é um estado de excitação e interesse direcionado no qual a pessoa curiosa está presa em uma forte luta emocional entre aproximar-se e distanciar-se do que lhe causa curiosidade, apresentando-se como “(...) um dos incentivos mais importantes para o conhecimento educacional” (LOEWENSTEIN, 1994, p. 75).

Day (1982) compreende a curiosidade como autorecompensadora e isso se mostra, em alguma medida, quando o Prof. Felipe narra que sua curiosidade o levou a estar assiduamente presente, ainda que tímido e ainda que não conseguisse nomear aquela atividade que ele assistia, e essa presença, por sua vez, o permitiu vivenciar seu desejo, que vinha sendo escamoteado por ele mesmo, trazendo-lhe grande prazer, pois a sua curiosidade demonstrou seu interesse por aquela atividade e a professora pôde convidá-lo para participar da montagem.

Eu não sabia exatamente o que era aquilo, o que se consistia, né? O que era exatamente o teatro, mas eu gostava de assistir, achava divertido, o teatro principalmente para a criança é legal, porque é muito divertido, né? Não tem uma pressão que tem no adulto, quando você tá ali na fase de adolescência, na fase adulta que tem já mais responsabilidades. Quando você é criança você curte muita coisa, principalmente do universo mais lúdico (...) eu gostava bastante de assistir (Entrevista com o Prof. Felipe Rodrigues, em 10/09/21).

Não saber não o impediu de se afetar por este fazer que tanto o divertia, despertando nele a curiosidade, o interesse de participar, de conhecer por dentro

aquilo que ele ainda nem havia concebido o que era. A experiência da infância traz afecções próprias para esse modo de conhecer a si mesmo, assim como, para as possibilidades de conhecer o mundo agindo nele, pois:

[...] as crianças não se limitam somente a se apropriar de uma parcela da vida experimentada ou observada, mas também cuidam de alargá-la, condensá-la, intensificá-la, conduzi-la para novos caminhos - caminhos que se revelam quando a criança emerge como protagonista e ganha a cena, voz e ouvidos (PRADO, 1999, p. 113).

O interesse da criança provoca sua vontade de agir mundo, esse interesse pode ser motivado, intuitivo, efêmero ou duradouro, mas o que nos importa enquanto professores é a necessidade de estarmos atentos ao mais singelo demonstrativo do interesse e da curiosidade da criança. Quando a professora percebeu o interesse e a curiosidade de Felipe por aquele fazer ela pôde acolher seu desejo, embora ele nunca tenha pedido ou o indicado verbalmente, e mesmo que por uma fresta, esta professora atenta pôde convidá-lo a viver a experiência de participar de uma montagem teatral, de decorar uma fala e estar presente em cena, para que, então, ele pudesse perceber como aquele acontecimento refletia em nele mesmo.

Eu nunca tinha feito teatro, era minha primeira experiência mesmo e eu só tinha uma fala, era uma fala mesmo e não tinha mais nada. (...) Eu falava uma frase (...) e aí o restante da peça ficava só imitando o macaco, quase uma hora de peça, mas daí foi divertido, foi legal, eu gostei muito de fazer. A gente se apresentou lá na escola, chegamos a apresentar fora também, foi bem legal, foi bem bacana (Entrevista com o Prof. Felipe Rodrigues, em 10/09/21).

A experiência teatral envolvida no contexto escolar apresenta características que podem ser muito atraentes para as crianças, uma vez que esta pode ser atribuída como uma atividade livre, em certa medida, preconizando a criatividade, a imaginação, o despertar do corpo e de seus movimentos, fomentando o faz de conta e colocando a criança como agente, pois ainda que esta experiência possa ter uma finalidade pré-estabelecida, como uma montagem a ser apresentada para toda a escola, "(...) através dos jogos de imitação e criação a criança é estimulada a descobrir gradualmente a si própria, aos outros e ao mundo que a rodeia" (REVERBEL, 1989, p. 25).

Nesse contexto, as crianças e jovens aprendem sobre si consigo mesmas, sobre o mundo com seus pares e com os adultos, se divertem e se apropriam de muitas

formas de existir neste mundo por elas constituído. Brandão (2007, p.10) pondera que “(...) a educação pode existir livre e, entre todos”, sem que isso se trate “(...) de deixar a criança à deriva em seu tempo imaginativo” (MACHADO, 2013, p. 258), oferecendo espaços nos quais, por meio do teatro, as crianças e os jovens possam se sentir acolhidos, proliferando suas potencialidades e interesses, estejam eles afim de ressignificar e/ou de criar modos outros de viver e de se socializar.

Após sua primeira experiência com o teatro, no ano seguinte, em 2003, Felipe foi convidado pela Prof.^a Marlíria Flávia para participar do Grupo Benjamin Constant, com isto, eles iniciam um trabalho de parceria que se estende até os dias atuais, no qual juntos eles foram constituindo práticas e experimentando possibilidades de fazer fruir a expressão das crianças a partir de suas corporalidades, bem como, evidenciando o potencial artístico destas, o que no caso de Felipe fez nascer, crescer e viver um grande artista.

Uma vez dentro do Grupo Benjamin Constant, Felipe não saiu mais e fez parte de todas as montagens do grupo, tornando-se um grande parceiro da Prof.^a Marlíria em suas construções metodológicas para montagens e ensino de teatro, assim como tornou-se uma figura importantíssima para o atual Instituto Corpo Tátil.

Rememorando suas experiências enquanto partícipe do grupo de teatro, o Prof. Felipe conta como eram os processos de desenvolvimento do grupo e traz considerações acerca de sua experiência enquanto pessoa cega para o trabalho em um contexto teatral, abordando questões relacionadas ao espaço, à voz, à imitação, ao modo como as pessoas com deficiência conhecem o mundo e, com isso, como conhecem o espaço teatral em que se encontram, como interagem com os pares, bem como sobre a pertinência da acessibilidade nos ambientes artísticos e educacionais.

Felipe narra que a Prof.^a Marlíria usufruía de jogos teatrais, exercícios técnicos de aquecimento corporal e vocal, de interação entre o grupo e de espacialidade, dentre outros, durante os processos de construção das montagens. Segundo ele esses exercícios tinham imensa relevância para o desenvolvimento tanto de seus personagens, quanto de si mesmos.

O espaço é uma questão de extrema importância nos estudos e no trabalho com pessoas com deficiência visual. Em seu relato, Felipe faz apontamentos acerca da necessidade de conhecer o espaço, seja de um palco ou de uma sala de ensino de

teatro, a fim de criar referências para se locomover por ele com maior segurança e mobilidade.

Tinha muita essa questão do espaço, porque para uma pessoa cega o espaço é fundamental. Você precisa conhecer o espaço que você tá andando, tá ali ao redor, você precisa saber o que que tem ali de obstáculo, o que que tem de referência. Na época, eu não sabia, mas uma cortina que estava do meu lado servia como uma referência. Dependendo do que tinha no cenário servia como uma referência para minha localização no palco. (Entrevista com o Prof. Felipe Rodrigues, em 10/09/21).

A espacialidade ou percepção espacial de uma pessoa que não possui o sentido da visão é diferente de uma pessoa que enxerga. Seus sentidos de distância, de forma, as noções de longitude se alteram e seus modos de percebê-los se alteram igualmente, pois:

[...] a reprodução desses espaços não acontece de forma igualitária, essa percepção implica no comportamento da pessoa com deficiência, assim como, os comportamentos inter pessoas também definem as espacialidades e influenciam na compreensão espacial (HORA NETO; QUEIROZ, 2010, p. 3).

Merleau-Ponty relaciona as noções de espaço com a percepção do corpo próprio e as sensações que esse corpo recebe e agencia no espaço, para ele “(...) a percepção exterior e a percepção do corpo próprio variam conjuntamente porque elas são as duas faces de um mesmo ato” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 276). Ou seja, o corpo e espaço não podem ser separados, eles estão constantemente interligados e o modo como o corpo percebe o espaço está intimamente conectado às sensações que lhe são provocadas e que ele mesmo provoca. Segundo o autor:

A sensação, tal como a experiência a entrega a nós, não é mais uma matéria indiferente e um momento abstrato, mas uma de nossas superfícies de contato com o ser, uma estrutura de consciência, e, em lugar de um espaço único, condição universal de todas as qualidades, nós temos com cada uma delas uma maneira particular de ser no espaço e, de alguma maneira, de fazer espaço (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 299).

Ao contrário do que acontece na experiência visual, na qual a pessoa não necessita de uma experiência proximal, podendo mensurar um espaço a partir de sua visualidade, a experiência da deficiência visual requisita o contato para que através dele possa perceber e conhecer o espaço. O corpo dialoga com o espaço, age nele

e assim o constrói fazendo parte dele. Nesse sentido, temos duas possibilidades de percepção e construção de mundo: uma distal e uma proximal.

Na experiência visual, que leva a objetivação mais longe do que a experiência tátil, podemos, à primeira vista, gabar-nos de constituir o mundo, porque ela nos apresenta um espetáculo exposto à distância diante de nós, nos dá a ilusão de estarmos imediatamente presentes a todas as partes e de não estarmos situados em parte alguma. Mas a experiência tátil adere à superfície de nosso corpo, não podemos desdobrá-la diante de nós, ela não se torna inteiramente objeto (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 424).

Há, portanto, nessa perspectiva, dois modos de perceber e se apoderar do espaço. Uma pessoa com deficiência visual não conhecerá o espaço em que se encontra se não puder estar intimamente conectada a ele, se não puder tocá-lo e compreender a força que esse espaço exerce sobre ela e que ela exerce sobre o espaço. Deste modo, assim como as crianças e jovens conhecem o mundo agindo nele, as pessoas com deficiência visual conhecem o espaço colocando-se em contato com ele.

O sentido háptico permite que as crianças e jovens com deficiência visual se apoderem dos espaços, sentindo-se mais seguras para se movimentar por eles. Alves e Cerejeira (2021), trazem outros dois importantes autores que ajudam a explicar este princípio.

Bavcar (2013) nos convida a pensar, a partir do tato, em um olhar que se constitui pela aproximação, o qual não se contenta com o exercício distanciado da frontalidade perceptiva, suscitando, por conseguinte, um tateamento exploratório da tridimensionalidade dos fenômenos externos. Kastrup (2015), por sua vez, enfoca a possibilidade da constituição de uma percepção háptica que não estaria apenas no tato, mas que contemplaria outros sentidos, podendo, assim, constituir um olhar orientado hapticamente, o qual possa “tocar”, multidimensionalmente, as coisas (ALVES; CEREJEIRA, 2021, p.20-21).

Além da percepção tátil, dois aspectos são extremamente relevantes para esta relação da pessoa com deficiência visual e o espaço: a vocalidade e a direcionalidade. Segundo Lignelli (2011 *apud* SANCHEZ; AGUILAR, 2020):

[...] tal parâmetro pressupõe o entendimento de que movimentos sonoros são produzidos a partir de pontos determinados do espaço, o que nos leva, assim, a compreender que um som é produzido em um lugar e será relacional na medida em que haja um ouvido que o recebe, ou seja, que se encontra em outro específico ponto no espaço para apreendê-lo (LIGNELLI, 2011, p. 211 *apud* SANCHEZ; AGUILAR, 2020, p. 46).

Assim como Merleau-Ponty (1999) relaciona o corpo e espaço, podemos conceber que o som existe na mesma medida em que se conecta com os corpos que os apreendem, ou seja, as pessoas percebem o espaço e os sons quando em contato com eles, atribuindo-lhes existência, significação e estruturando as direcionalidades que são estabelecidas a partir desta relação entre corpo/som/espaço.

A escuta é o ponto de convergência quando relacionamos o som ao espaço a fim de que esta relação permita-nos criar direcionalidades, movimentos e ações. “(...) A escuta ocupa o espaço” e “(...) escutar, desse modo, é deixar-se permeável ao outro” (SPRITZER, 2020 p. 37-40). Felipe nos conta que esta relação entre a voz e a escuta o permitia criar modos de conhecer e se movimentar pelo espaço.

Na época a gente não fazia tantas adaptações no palco assim, a gente fazia mais questão de se agrupar mesmo, dos lugares, de formar uma fila, alguma coisa assim, um do lado do outro ou então se guiar justamente pela voz de cada colega. Então se o colega estava de um lado, pra eu saber que eu estava desviando da voz dele eu vou estar em diagonal com ele. Ali eu fui aprendendo toda essa questão de diagonal, diagonal direita, diagonal esquerda, tudo assim foi relatado nesses jogos de andar, de conhecer o espaço (Entrevista com o Prof. Felipe Rodrigues, em 10/09/21).

O som afeta nossa percepção dos espaços, nos permite dimensioná-los, nos movimentar, criar outros sons através de nossos corpos, bem como, ouvir e dialogar com os sons que os outros corpos e o ambiente emitem.

O corpo que recebe o som externo em sua própria matéria possui características singulares que o conformam e ao mesmo tempo o ativam no processo da percepção. As características fisiológicas, assim como os hábitos construídos ao longo de nossas vidas, ou as próteses acopladas aos nossos corpos, materializam – igualmente – o contato que teremos com o som que nos chega (SANCHEZ; AGUILAR, 2020, p. 47-48).

O som é perceptível na medida em que pode ser escutado, vivido, assim como sofre interferências do ambiente e dos corpos no seu deslocamento entre o momento que é reverberado e percebido. Essa relação pode alterá-lo em forma, tempo, volume e qualidade, alterando, conseqüentemente, o que será escutado pelo interlocutor. Em outras palavras, Sanchez e Aguilar (2020) explicam que:

Se a temperatura, as dimensões e a qualidade material de um espaço afetam a reverberação do som poderemos imaginar que o movimento do som, no contato com corpos singulares, também sofrerá modificações. A forma desse

corpo receptor, que também ocupa o espaço, afetará o movimento das ondas sonoras, assim como suas reverberações no próprio corpo (SANCHEZ; AGUILAR, 2020, p. 47).

Sendo assim, podemos compreender que nossos corpos direcionam e modificam o que percebemos do espaço, dos sons e das interseções que fazemos entre eles, no qual cada corpo, com seus próprios espaços e sons modificam os modos como tudo será percebido e apreendido nestas relações.

Quanto as considerações do Prof. Felipe referentes a voz, ele narra um episódio no qual ainda criança pôde perceber como o som poderia ser alterado e que assim como a voz colabora com sua percepção do espaço, ela também pode ser modulada e utilizada de diversas maneiras, seja para criar vozes para personagens, ou para exprimir sentimentos próprios.

Tinha também questão da gente brincar com a voz, fazer em entonações diferentes, da gente poder potencializar a nossa voz, saber o que a nossa voz pode fazer, quais são, justamente, as entonações que a gente pode dar para cada personagem. Como é que a gente pode fazer com que a nossa voz se torne diferente juntamente com o corpo. Como é que o corpo influencia na voz e vice-versa (Entrevista com o Prof. Felipe Rodrigues, em 10/09/21).

Esta experimentação vocal trouxe para ele uma riqueza de percepções que vão além da própria fala, do som que é emitido pela boca, atentando-o, principalmente, para sua percepção da voz enquanto potência do corpo, ou seja, vocalidade que não se separa do corpo, que se faz nele e dele reverbera. Voz que pode ter entonações e funções diferentes e que pode existir ou não. Voz que modula o corpo e que é modulada por ele. Voz, enquanto corpo e vice-versa.

Para falar de uma voz mais ampla, voz como corpo, como trajetória do corpo, como repertório de escutas, de sonoridades, de vivências que contaminam essa voz de cada um de nós que somos múltiplos. Uma voz histórica, que é de um, mas é também de todos. Vocalidade como voz que só se concretiza na relação com o outro, que existe na onda sonora a caminho de alguém, no entre. (...) Vocalidade como presença no aqui, no agora dessa interlocução. Que nascem, voz e escuta, desses corpos históricos, mnemônicos. Que reverberam em si os encontros e a escuta de outros corpos. Que os legitimam ao soar. Vocalidade como voz que escuta a si e a seu corpo. Que compreende em si a escuta. Que se percebe potência sonora ao saber-se reconhecimento do outro (SPRITZER, 2020, p. 40).

Essa vocalidade corporificada de suas memórias de criança, permitiu que o Prof. Felipe vivesse uma experiência marcante durante um processo de elaboração vocal

na qual ele foi incentivado a encontrar a voz de um robô, para uma personagem que ele interpretaria em uma montagem do Grupo Benjamin Constant. O incentivo, porém, não era que para ele encontrasse a voz de qualquer robô, mas a voz do seu próprio robô, segundo suas possibilidades e conhecimentos anteriores do que poderia vir a ser uma voz robotizada.

Ainda criança, espectador de desenhos animados, curioso e criativo, ele encontra sua voz de robô onde, provavelmente, nenhum adulto encontraria, através de um trabalho primoroso realizado por meio da experimentação e da improvisação propostas pela Prof.^a Marlíria Flávia, fomentando que seus alunos encontrem em si os caminhos e as soluções para seus personagens por meio de uma mediação respeitosa às produções deles mesmos.

A gente fez esse trabalho bem legal de pegar uma lata, e aí experimentar a lata, e aí depois formar uma voz (...). Tinha o Bob Esponja, né? E eu lembro que eu via e aí a voz do homem de lata parecia um pouquinho assim e aí a gente deu uma modulada com a minha a voz e eu só botei o jeito de um robô. Então, um Bob Esponja robotizado (Entrevista com o Prof. Felipe Rodrigues, em 10/09/21).

Uma voz de robô que nasce da lembrança sonora da voz de um personagem de desenho animado que não era um robô; um movimento de robô que nasce de uma experimentação com latas. Tudo isso mostra-se como um caminho de construção de uma prática teatral educativa e emancipadora, que permite à criança criar, imaginar, improvisar, errar, se divertir e se perceber como um ser que vive e constrói novas percepções a partir das suas próprias experiências anteriores.

Vasculhar o espaço e os sons tornam-se práticas possíveis quando há alguém que intenta tornar estes exercícios acessíveis, contudo, para que possamos investigar dimensões que extrapolem o corpo, necessitamos, concomitantemente, escrutinar nossos próprios corpos, conhecê-los, esgarçar-los e colocar-nos abertos a sensibilidade dele mesmo, tornando-nos cada vez mais cientes do que podemos experienciar com nossos corpos. Essa busca é de suma importância para uma constante e ininterrupta construção de saberes sobre nós mesmos, pois só concebemos o mundo porque concebemos a nós mesmos como seres que guiam nossas experiências vividas.

Felipe conta que a exploração corporal era um tema central no Grupo Benjamin Constant em todas as suas atividades, com o intuito de que eles pudessem conhecer a si mesmo e aos colegas. Ele narra que:

A gente explorava muito o nosso corpo, o corpo do colega também, (...) muitos trabalhos em dupla para gente conhecer o corpo do outro, interagir com o outro (...) e isso para o cego, para a pessoa com deficiência visual é muito importante, porque a gente precisa conhecer o nosso corpo, o corpo do outro colega. Quais são as possibilidades que o nosso corpo permite fazer e como isso tem que ser? Com toque (Entrevista com o Prof. Felipe Rodrigues, em 10/09/21).

O tato é o sentido que, primariamente, responde a não visualidade, pois ele permite “(...) reconhecer a forma dos objetos e criar referências para o deslocamento espacial e envolve ações variadas, como: tocar, segurar, apalpar, alisar, agarrar, prender, bater, procurar, enlaçar, empurrar” (KASTRUP, 2015, p. 72-73), o que permite às pessoas com deficiência visual conhecerem o que elas não podem enxergar, engendrando uma outra forma de experienciar este mundo.

Experenciemos o mundo porque possuímos um campo de existência em nossos corpos, sensíveis e incansáveis, que nos incitam à constantes e intermináveis buscas e reinvenções de nós mesmos, estejamos ou não conscientes delas. Esta dinâmica não faz do corpo um subproduto do mundo, ou do mundo um subproduto do corpo, mas torna-os dimensões indivisíveis que estão tão intimamente conectadas que a inexistência de um, levaria a inexistência do outro. Em outras palavras, Masini e Campos (2015) explicam que:

O corpo permite um mergulho na existência e nas diversas experiências que se pode adquirir por meio dele, (...) o corpo é algo indivisível do mundo ao seu redor e se constrói em si mesmo, da mesma maneira que faz arte e é o próprio objeto da arte (MASINI; CAMPOS, 2015, p. 1-2).

O Prof. Felipe também aponta a importância de investigar-se corporalmente durante o processo de conhecer a si mesmo, aos colegas, os reais limites do seu corpo e toda a infinidade de percepções que conhecer seu próprio corpo e experimentá-lo de diversas maneiras traz consigo. Nesta perspectiva, brincar consigo mesmo, perscrutar a si mesmo, alarga as margens, até então, conhecidas de nós mesmos, e por isto “(...) faz sentido reconhecer que as crianças a partir de suas experiências, interações com outros sujeitos humanos – sejam adultos ou crianças

como elas – são capazes de agir/refletir sobre o que produzem e o que vivenciam (SAYÃO, 2002, p. 31).

Essa experiência sensível do corpo é também uma via de comunicação, tanto para as crianças e jovens sem deficiência, quanto para as crianças e jovens com deficiência visual, pois ao darmos ao verbo e à visualidade importância secundária, lhes são permitidos buscar outros modos de se comunicar e de perceber que não há distinção entre saber e fazer, sentir e pensar e que seus corpos, mentes e mundo engendram uma mesma existencialidade, pois “(...) o corpo se comunica e se faz comunicar, sem que haja, muitas vezes, a extensão da palavra” (MASINI; CAMPOS, 2015, p. 3). Souza (2017), salienta que:

As crianças têm direito a uma educação na qual o verbo não seja o mobilizador de ações e transformações nas infâncias, mas sim “(...) a experiência sensível do corpo, o movimento afetivo no mundo, que toca sua materialidade” para extrair elementos como “(...) a interrogação, o espanto, a admiração” (FARIA; RICHTER, 2009, p. 104 *apud* SOUZA, 2017, p. 179).

Em sua entrevista, Felipe dá grande relevância a importância do toque para o seu processo de construção de si mesmo, com isso ele traz também características de sua infância e da relação que ele empreendia consigo mesmo e com os pares nesse processo profundamente atravessado pelo tato, que o permitia viver sua sensibilidade encontrando modos outros de se comunicar e de se expressar.

O toque é nossa principal ferramenta. (...) Eu ainda enxergava um pouquinho quando eu comecei, mas logo depois eu já perdi a visão completamente, então usar o toque, usar as mãos, toda a sensibilidade dos nossos dedos para mim foi fundamental, porque, principalmente, a gente que tá ali encenando, a gente não sabe como é que tem que fazer um sorriso que demonstre muita felicidade ou uma cara de triste e ali gente foi explorando esses caminhos, essas nuances e foi bem legal (Entrevista com o Prof. Felipe Rodrigues, em 10/09/21).

As infâncias e juventudes com deficiência visual apresentam um modo diferente de viver experiências sensíveis, pois, assim como colocado por Felipe, o tato é essencial nesta dinâmica. Incentivar e viabilizar o uso do tato e de todo o sentido háptico das crianças e jovens com deficiência visual possibilita que elas e eles criem movimentos que não conheciam, que ampliem suas criações de movimentos e que vivenciem diversas sensações através deste sentido tão caro a uma experiência de vida que não seja pautada pela visualidade.

Para compreender o indivíduo e sua maneira de se relacionar no mundo que o cerca há sempre a considerar sua estrutura própria, que exprime ao mesmo tempo sua generalidade. No caso do deficiente visual, por exemplo, ele tem a possibilidade de organizar os dados, como qualquer outra pessoa, e estar aberto para o mundo, em seu modo próprio de perceber e relacionar-se, ou, ao contrário, estar doente, isto é, fechado ao imediato que o cerca, a ele restrito. O que não se pode desconhecer é que o deficiente visual tem uma dialética diferente, devido ao conteúdo não visual, e à sua organização, cuja especificidade refere-se ao tátil, auditivo, olfativo, cinestésico (MASINI, 1996, p. 42).

Faz-se latente, então, compreender que a diferença nos modos de perceber, se expressar, conhecer seus corpos, conceber a criatividade e as limitações pessoais perpassam também por caminhos diferentes, o que não inviabiliza esta construção de saberes sobre si, ou a produção de culturas entre as crianças e jovens com e sem deficiência visual, assim como, que as nuances entre elas trazem uma gama incontável de possibilidades de experiências. Goettems e Prado (2017), consideram que:

Pensar que os movimentos e expressões corporais garantem a construção e troca de saberes e de conhecimentos tanto entre as crianças, entre as professoras e entre ambas, mas para que isso ocorra, é necessário uma escuta e um olhar sensível por parte das professoras (GOETTEMS; PRADO, 2017, p. 104).

Nessa perspectiva, esta escuta e olhar sensíveis devem ponderar que:

Para poder saber da criança com deficiência sensorial – visual, auditiva, ou surdocegueira é necessário aproximar-se de seu corpo e da experiência que ela tem através dos sentidos de que dispõe, de maneira total e não fragmentada. O corpo próprio de cada um está no mundo - o surdo olha todas as coisas e também pode olhar a si mesmo, toca as coisas e toca-se tateante; da mesma forma, o cego ouve o que o cerca e se ouve também, é sensível à temperatura e vibrações do que o cerca e de si mesmo - tem suas experiências (MASINI, 2003, p. 43).

É necessário considerar que o Prof. Felipe foi aluno e parceiro de grupo de teatro da Prof.^a Marlíria Flávia, desde os 13 anos, tendo esta demonstrado grande empatia e preparo, embora sua formação não tenha lhe oferecido subsídios para atuar com crianças com deficiência visual, mostrando-se aberta às demandas de seus alunos e atenta aos seus modos próprios de se expressar, respeitando-os e incorporando suas colaborações e produções de si e de suas personagens às concepções cênicas que construíam juntos.

Toda essa elaboração apresentada por Felipe corroborou com o processo de aquisição de uma segurança pessoal que o permitiu compreender a validade de suas formas de se expressar. Em sua narrativa, ele traz apontamentos a respeito de como foi atravessado por questões relativas à imitação e à reprodução corporal pautada pela visualidade e de como construiu suas experiências e suas expressões baseadas nas sensações que experienciava, apropriando-se do mundo (VYGOTSKI, 2009), desenvolvendo em si mesmo e de acordo com seus próprios sentimentos e percepções as expressões que seu corpo pretende manifestar, sem que fosse necessário a existência de um campo visual.

[...] o nosso ficar triste, o nosso sorrir, não necessariamente é colocado, é claro, isso eu não sabia, hoje eu já vejo isso como algo natural, o meu sorriso é o meu sorriso, mas como que eu transporto isso para o personagem?! Fidelidade ao que eu tô querendo encenar com aquele personagem. (...) Teve um diretor que queria que eu fizesse justamente a cara que ele fez e aí não rola não, não pode ser assim, eu vou fazer justamente aquilo que eu acho que meu personagem apresenta naquele momento, não imitação, eu não posso imitar alguém, pelo menos eu sou contra isso, por mais que minha deficiência ela seja visual, eu não posso basear meu sorriso no sorriso de outra pessoa. Eu não posso basear a minha cara de choro ou a minha angústia, seja o que for, pela angústia do outro. (...) É isso que é o trabalho do ator, é pesquisar, é saber como é que ele vai fazer aquilo, (...) não é uma coisa externa, é uma coisa mais interna inclusive, né? Sempre (...) eu tenho que fazer, eu tenho que produzir as emoções de acordo comigo (Entrevista com o Prof. Felipe Rodrigues, em 10/09/21).

A imitação se torna problemática na relação com pessoas com deficiência visual quando é uma demanda externa a pessoa e não interna, como ato espontâneo que visa uma reprodução a fim de reconstruir em si determinado conhecimento exterior (VYGOTSKI, 2009), mas ao contrário, quando solicitamos a uma pessoa com deficiência visual que ela reproduza algo que não faz parte do seu universo de sensações e de experiência, um ato ou o gesto que esse corpo não reconhece, estamos solicitando que ele abra mão de si em detrimento do que supostamente deveria ser normal, desconsiderando que para essa pessoa a norma é o que se apresenta em concordância com o seu corpo, com a sua experiência anterior, com o seu modo de perceber e se expressar. Rodrigues e Moraes (2016) pontuam ainda que:

Ao se colocar o cego fazendo como o vidente, temos o efeito inverso: mais se torna evidente sua diferença, seja em um detalhe, um trejeito, na falta de molejo. Com outras palavras, a questão da imitação entre crianças e jovens cegas nos coloca justamente diante do desafio de intervir no cenário da

deficiência visual sem, no entanto, impor o referencial do vidente como modelo a ser seguido (RODRIGUES; MORAES, 2016, p. 26).

Se consideramos que “(...) mundo não nos é dado” e “(...) construímos nosso mundo através de experiência, classificação, memória e reconhecimento incessantes” (SACKS, 2006, p. 119), compreendemos que as crianças com deficiência visual dificilmente se expressarão do mesmo modo que as crianças sem deficiência visual. Suas percepções, suas reproduções serão sempre diferentes, pois a visualidade e a não visualidade constituem campos de existência diferentes.

A problemática desta compreensão está na relação que os adultos empreendem com as crianças e jovens, quando no papel de educador, mediador, diretor ou quaisquer posições que nos coloquem como alguém detêm poder e conhecimento, manifestando uma necessidade de normalização das expressões das crianças e jovens com deficiência visual em detrimento da possibilidade de criar modos outros de acessar e proporcionar vivências que ampliem os modos de expressão destas crianças e jovens.

Trazendo as questões acerca da acessibilidade, o Prof. Felipe relembra que, há quase duas décadas, quando ele se juntou ao grupo, as técnicas e tecnologias de acessibilidade não eram muitas e as que se encontravam disponíveis estavam intimamente ligadas ao comportamento e as relações interpessoais entre as pessoas do grupo.

Eu lembro que na época a gente (...) não tinham muitos elementos assim como a gente tem hoje, que tem o piso tátil, que tem lixa. (...) Hoje tem esse recurso maravilhoso que ainda tá crescendo pouco a pouco que é a audiodescrição, é um serviço bem interessante, bem legal, que possibilita a gente já estar em igualdade com as pessoas sem deficiência (Entrevista com o Prof. Felipe Rodrigues, em 10/09/21).

A acessibilidade é uma prática relativamente recente, o que impacta diretamente a vida das pessoas com deficiência. Nesse trecho Felipe traz dois pontos muito relevantes: um deles trata sobre a falta de acessibilidade nos espaços teatrais que auxiliem na locomoção e localização; o outro se trata dos modos como as próprias pessoas encontram para acessibilizar suas vivências.

A existência de pessoas com deficiência sempre esteve presente em todo grupo e/ou sociedade, ainda que os espaços, as instituições e as pessoas sem deficiência não se preocupassem em oportunizar alguma equiparação nos modos de vida para

as pessoas com deficiência. De todo modo, como Felipe expõe em sua narrativa, isso nunca o impediu de viver ricas experiências com as possibilidades que tivesse de vivê-las.

Se por um lado somos nós, pessoas sem deficiência, responsáveis histórica e politicamente pela segregação e pela inacessibilidade com que fomentamos o confinamento de pessoas com deficiência, desde a primeiríssima infância, em espaços nos quais elas só pudessem se relacionar com iguais ou ficassem isoladas, somos nós também responsáveis por buscar alternativas para interromper esse processo e permitir que nossos bebês, crianças, jovens, adultos e idosos com deficiência congênita ou adquirida possam viver ativa e espontaneamente uma multiplicidade de experiências, assegurando-lhes, primariamente, o acesso.

Da mesma maneira, devemos também considerar e respeitar os modos que as próprias pessoas com deficiência criaram para viabilizar suas vivências nos espaços e com as pessoas ao seu redor. É necessário não pressupor necessidades individuais ou acreditar que sem toda acessibilidade elas não viverão o que tiverem vontade de viver, mas, concomitantemente, torna-se necessário não criarmos novos impedimentos diante das soluções criadas pelas pessoas com deficiência a fim de viabilizar suas existências sociais.

Os cidadãos cegos de hoje, tal como ocorria nas épocas anteriores, inventam suas táticas de permanência (...), mas, quando progredem conquistando acesso, barreiras novas são forjadas (SOUSA, 2018, p. 569).

Felipe narra que para ele a falta de acessibilidade não é um impeditivo para que ele esteja onde desejar, não obstante, ele reafirma que isto foi uma conquista diária que se construiu ao longo do tempo, e, embora para ele a falta de acessibilidade não impeça seus acessos sociais e culturais, a mesma pode impedir o acesso de muitas pessoas com ou sem deficiência. Quando questionado se considerava que a falta de acessibilidade seria crucial para a presença ou ausência de pessoas com deficiência em espaços teatrais, ele respondeu que:

Eu vou te dizer que não. A gente gosta de histórias, pessoas com deficiência visual, vou falar aqui na minha, (...) gostam de histórias. A gente vê filme e são conteúdos totalmente visuais, são os conteúdos voltados para o olhar, para a imagem, claro, às vezes a gente fica um pouco decepcionado, porque a gente não entende muito bem porque tem alguma coisa visual, mas a gente gosta de histórias. (...) Eu acho que esse não pode ser o elemento para nos parar. O elemento para nos parar pode ser que a história não seja boa ou não

é interessante ou, sei lá, o ator é ruim, é fraco, a voz daquela pessoa irrita, não sei, “ah eu não gostei dessa história, desse diretor, não gosto de como ele faz essa direção, ou essa sinopse não me interessou”, essas coisas assim, mas não que “Ah, é visual então não vou, é teatro é para pessoas que enxergam então não vou”, sabe? (Entrevista com o Prof. Felipe Rodrigues, em 10/09/21).

Ouvir as histórias se apresenta para Felipe como algo mais significativo que a possibilidade de apreender todas dimensões visuais das histórias, que poderiam lhe escapar ainda que seus olhos pudessem enxergar. É neste espaço que ele cria suas próprias imagens mentais das histórias que ouve. Tudo pode interferir nessa dinâmica em que ora ouvimos as histórias, ora contamos as histórias, considerando que:

Numa história é preciso estar com ouvidos muito atentos, pois tudo fala, não só a boca. Numa história todo o corpo do narrador "quer-dizer". A via da audição é mesmo uma das mais estimulantes, pois quando se deixa de lado a visão, arriscaria dizer, quando não mais se distrai com a visão, cabe à audição a função de construtora de imagens (BUSATTO, 2013, p. 68 *apud* ALVES; CERÉJEIRA, 2021, p.18).

Nessa perspectiva, ser uma pessoa com deficiência visual não impede a vivência e o contato com experiências visuais, assim como, segundo o Prof. Felipe, a falta de acessibilidade não pode ser um obstáculo limitante de experiências desejáveis, pois a própria dialética da oralidade interpõe o acesso as histórias contadas, embora ele reafirme que os recursos de acessibilidade sejam muito importantes para muitas pessoas e impactam diretamente na qualidade das experiências.

Os próprios deficientes também querem sair de casa e ir para os lugares para os produtores verem que o esforço de botar uma acessibilidade ali não está sendo em vão, não é só para cumprir uma lei ou só para agradar, que realmente é importante, porque tem uma parcela da população que precisa desse recurso de verdade, não é porque é legal. Não, é porque realmente você tem que chegar a toda a população, tem que chegar a todas as pessoas e como é que você chega a isso? Dando justamente as ferramentas necessárias que elas precisam, porque é chato você ir para um teatro, para algum lugar, que você não consiga andar naquele lugar, você não consiga transitar e que você nem consiga acompanhar com igualdade com outras pessoas né, então é pensar justamente desde o espaço físico mesmo até a própria atração que vai ser exibida ali (Entrevista com o Prof. Felipe Rodrigues, em 10/09/21).

Com isto, temos uma concepção de acessibilidade que deve ser pensada, projetada, realizada em todas as instâncias da vida social, inclusive nas salas de aula, nos parques, nas creches, pois elas não dizem respeito somente à acessibilidade infra estrutural e comunicacional, mas também atitudinal, estética e de relações,

concebendo que, assim como haverá àqueles que não serão autônomos, embora participem de espaços completamente acessíveis, haverá aqueles que necessitarão deste acessos garantidos para participar da vida social e cultural autonomamente.

O Prof. Felipe traz em sua narrativa corporificada exemplos dos atravessamentos que a educação teatral lhe proporcionou nestas quase duas décadas de íntima relação. Do menino curioso que, por uma amizade conheceu o teatro, que se divertiu ao viver sua primeira experiência teatral e dali em diante não parou mais de investir em suas construções de percepção espacial, vocal, tátil. Esmiuçando suas expressividades enquanto criança com deficiência visual, que descobre o mundo tocando-o, vivendo-o intimamente através do contato, alargando suas potencialidades corporais. Descobrimo um espaço de troca com uma professora que concebia seus alunos como colaboradores.

Seu percurso teatral dimensiona o quanto a educação teatral pode colaborar para a ampliação de mundo das crianças quando intenta uma educação do sensível, produzindo seres mais conscientes de suas habilidades, de suas necessidades, do que podem ou não lhes parar, reconhecendo que o teatro é essencialmente inclusivo e abarca todas as pessoas, mas somos nós, as pessoas, quem construímos os muros que limitam que ele exerça sua força essencial como um lugar de todos. Entretanto, felizmente, somos nós, também, que podemos desconstruir esses muros.

3.5 “O lado bom é que tudo pode ser experimentado”: entrevista com o ator Edgar Jacques

Fazer pesquisa requer alguma abertura às surpresas deste percurso. Conhecer o ator Edgar Jacques foi uma destas surpresas que o próprio caminho da pesquisa trouxe. Minha relação com Edgar, último entrevistado, não é anterior a mesma. Seu nome surgiu a partir das contribuições do Prof. Dr. Jefferson Alves, que compôs minha banca de exame de qualificação, como uma possibilidade de alguém que havia iniciado sua experiência teatral ainda jovem, a fim de finalizar as entrevistas para a pesquisa. Quando em contato com Edgar, ele prontamente aceitou meu convite e se dispôs a entrevista de maneira muito generosa.

O ator e audiodescritor Edgar Jacques é uma pessoa com deficiência visual adquirida aos 03 anos de idade, tendo iniciado sua relação com o teatro aos 17 anos. Em sua entrevista, ele rememora que sempre foi uma pessoa muito conectada com

histórias, mas em relação ao teatro, sua experiência anterior havia se dado apenas como espectador de alguns espetáculos e que estas experiências o fascinavam, embora ele não imaginasse que o experienciaria de outro modo durante sua vida.

Esta história se altera quando, aos 17 anos, ele recebe um panfleto em sua casa de uma oficina de teatro que seria realizada pela prefeitura de Mogi das Cruzes/SP, sua cidade natal e sentiu-se despertado para viver tal experiência, decidindo, então, dispor-se a ela.

[...] Eu falei “Ah que legal, vou experimentar esse troço aqui, quero entender o que é isso”, e daí fui. Houve um estranhamento no começo de como é que eu ia fazer aquilo, de como é que a coisa ia, enfim, como é que a coisa ia se desenvolver, né? Mas é isso! Não tem uma técnica, vamos inventar uma técnica! E aí fui experimentando coisas para eu poder estar em cena (Entrevista com Edgar Jacques, em 05/07/2022).

Ao ingressar nesta oficina, Edgar entrou em contato com um universo desconhecido, não só para ele como também para aqueles com quem interagiu neste novo contexto. Edgar rememora que, ao longo dos cursos que participou, o elemento da novidade, do desconhecido estava presente, tanto para ele enquanto aluno, quanto para seus professores, por não terem tido experiências com alunos com deficiência visual anteriormente.

Essa experiência se deu na década 2000, época em que os acessos começavam a ser abrangidos às pessoas com deficiência, sejam eles educacionais, culturais e socioeconômicos, devido à promulgação da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999).

Embora a legislação se esforçasse para assegurar a presença de pessoas com deficiência nos diversos contextos da vida social, ela não assegurava que estes espaços estivessem preparados para esta abertura, pois a presença de pessoas com deficiência poderia demandar adaptações infraestruturais, informacionais, comunicacionais e atitudinais diversas.

O modelo inclusionista vive, pois, sua fase atual, em que se espera que a acessibilidade e a inclusão não sejam mais realizações experimentais, mas antes, políticas de estado instituídas por força de um marco legal competente, e consolidadas nos diversos interstícios da sociedade. Há um esforço no sentido de se reconhecer a igualdade na diferença, entretanto, persistem, cristalizadas na cultura, marcas da invisibilidade dessas pessoas, seja no que toca ao acesso dos bens culturais, seja no pleno usufruto dos direitos de cidadania (SOUSA, 2018, p. 568).

Sendo assim, ao entrar neste novo espaço, Edgar pôde perceber que ele mesmo teria que propor as adaptações técnicas necessárias, perscrutando táticas que fossem possíveis à sua experiência teatral, com isso, a qualidade destas experiências estava a cargo da descoberta e das proposições experimentais que ele, iniciante nesta relação com o teatro, trouxesse para o processo de adaptação das aulas, quando necessário, pois segundo o mesmo:

O teatro, tem uma técnica de interpretação que foi pensada, várias técnicas de interpretação que foram técnicas pensadas e experimentadas em corpos enxergantes (...) e um corpo que não enxerga ele tem outras estratégias para ter essa mobilidade e essa expressividade (Entrevista com Edgar Jacques, em 05/07/2022).

Na experiência de Edgar, a diferenciação entre o modo como o teatro é pensado e ensinado para pessoas com ou sem deficiência visual fica muito marcada, pois ele iniciou sua experiência teatral em cursos livres de teatro de forma independente, nos quais ele era o único aluno com deficiência visual e as aulas eram pensadas e ensinadas baseadas no teatro clássico, com leituras de textos dramáticos, marcações cênicas e orientações que não consideravam a não visualidade. Sobre esse modo de ensinar teatro, de maneira profissionalizante, Rabêllo (2011) explica que:

Na verdade, o ensino de teatro perseguia o objetivo de copiar a realidade na forma em que ela se manifesta cotidianamente, segundo o princípio da verossimilhança ou da imitação de um padrão estético, sem criação de um nexos com a realidade possível. (...) O teatro, portanto, era entendido como um veículo de expressão espontânea de sentimento, forma de liberação emocional sem a intencionalidade da comunicação. Na prática, era utilizado como atividade de sensibilização do indivíduo, no sentido da percepção do meio interno e externo e da experimentação de emoções, por intermédio do desempenho de personagens (RABÊLLO, 2011, p. 20-21).

Nesse sentido, a experiência de Edgar e a do Prof. Felipe Rodrigues, que iniciou sua experiência teatral num contexto escolar, no qual a turma era composta por outros alunos com deficiência visual e as aulas eram pensadas e ensinadas de modo a considerar prioritariamente a característica da não visualidade, diferem significativamente. Contudo, ambas experiências demonstram ter trazido uma ampliação de mundo tanto para Edgar, quanto para Felipe, mesmo demarcando pedagogias, finalidades e modos de tratar a deficiência visual diferentes, pois intentavam do mesmo modo a experiência estética.

É preciso esclarecer que a observância dos direitos culturais da pessoa com deficiência visual, no que se refere à cena teatral, não se resume às experiências cênicas realizadas e dirigidas para as pessoas cegas e/ou com baixa visão, nem tampouco dizem respeito, simplesmente, às práticas espetaculares multissensoriais. Embora tais iniciativas sejam importantes como provocação do próprio campo cênico e das respectivas possibilidades de afetação e formação dos espectadores, o desafio que se coloca é que toda e qualquer imagem ou cena possam considerar, também, a pessoa com deficiência visual como possível criadora e leitora (ALVES; CEREJEIRA, 2021, p. 13).

Nesta perspectiva, faz-se inviável valorar uma comparação entre a experiência teatral de Edgar e de Felipe, mas podemos traçar paralelos entre as duas experiências por estas revelarem dissensos entre práticas emancipadoras e qualitativamente instrutivas, que abraçam a produção de saberes na experiência da não visualidade, mas tensionam-as teatralmente para que as crianças e jovens com deficiência visual tenham suas potencialidades ampliadas, e entre práticas que resistem a construção de metodologias pedagógicas acessíveis que incluam as crianças e jovens como parte de grupos nos quais a experiência da não visualidade esteja inserida em concomitância com a experiência visual, sem que isso signifique a subestimação ou superestimação das crianças e jovens com deficiência visual.

Após sua experiência inicial nesta oficina teatral oferecida pela prefeitura de sua cidade, Edgar conta que fez parte do teatro amador de Mogi das Cruzes/SP, durante algum tempo e essa experiência trouxe-lhe a vontade de se profissionalizar, buscando outros cursos de teatro para além de sua cidade, mas antes disso, foi influenciado a viver outra experiência no campo das artes por ser uma pessoa com deficiência visual.

E aí fiquei em Mogi no teatro amador o tempo, fiz algumas peças, fiz algumas coisas (...) e eu fui começando a desenvolver essa vontade de me profissionalizar. Eu acho que levou muito tempo para eu ter coragem de me profissionalizar. Até que eu falei "Não, eu preciso fazer alguma coisa da vida!". Eu brinco que nesse período eu fiz o currículo básico de todo cego que quer ser artista, ou seja, fui estudar música, fui estudar piano (...) porque se a pessoa cega diz que quer ser artista "Ah vai estudar música!" (...) porque é um mito que se tem né?! "Ah a pessoa cega (...) que ouvido maravilhoso você deve ter" (Entrevista com Edgar Jacques, em 05/07/2022).

Há um estigma de que pessoas com deficiência visual desenvolvem uma compensação sensorial, na qual a audição é o sentido compensatório da perda da visão, e vice-versa. Entretanto:

[...] a perda da visão não resulta imediatamente numa potencialização dos demais sentidos, mas, ao aprender a redirecionar a atenção para eles, a pessoa tira partido de signos que até então não faziam parte de seu domínio cognitivo (KASTRUP, 2015, p. 70-71).

Para além dos estereótipos que as experiências das deficiências podem estar vinculadas, pessoas com deficiência visual não são automaticamente talentosas para uma determinada linguagem artística ou outra. Essa construção se dá por meio da vivência destas linguagens e sua fertilidade está atrelada ao desejo de quem se coloca aberto às possibilidades expressivas deste campo.

Pela narrativa de Edgar podemos perceber que há um imaginário de que a música talvez seja a linguagem artística mais apropriada às pessoas com deficiência visual, desconsiderando a diversidade de existências possíveis dentro da experiência da não visualidade e o desejo das pessoas que a vivenciam. O que é refirmado por Rabêllo (2011), pois segundo ele:

O trabalho teórico e prático no ensino de arte com alunos cegos tem se voltado prioritariamente para a música e para as artes plásticas, geralmente entendidas como artesanato mecânico, descuidando-se do teatro, apesar das inúmeras possibilidades que pode oferecer para a educação desses indivíduos (RABÊLLO, 2011, p. 15).

Por isto, importa que as possibilidades de expressão artística das pessoas com deficiência escapem aos determinismos estereotipados que regulam o que as pessoas podem ou não fazer, como podem ou não se expressar, o que podem ou não esperar, afinal, essas projeções só podem ser alcançadas quando vivenciadas, quando atravessadas pela relação pessoa/arte, latente, presente e viva.

A deficiência visual é uma possibilidade de existência diversa, complexa, na qual existem diversos graus de cegueira, como, por exemplo, o Edgar que tem três por cento de visão e possui algum resíduo visual que lhe permite distinguir sombras, luz, movimentos e contornos. Essa experiência de deficiência visual de Edgar é única, apenas ele a vivencia, embora possa compartilhar similaridades da sua experiência não visual com outras pessoas, pois

[...] corpos diferentes constroem espaços perceptivos diferentes, nenhum dos quais pode ser considerado, a não ser de forma puramente arbitrária, o padrão (os 100%) a partir do qual a riqueza informacional dos outros pudesse ser calculada (KASTRUP; CARIJÓ; ALMEIDA, 2009, p. 118).

Seguindo seu desejo, Edgar ingressa em outro curso teatral na cidade de São Paulo/SP, no qual pudesse se profissionalizar como ator. Suas experiências anteriores permitiram que ele pudesse perceber que seu resíduo visual colaborava positivamente para sua experiência cênica, contudo, isto também colaborou para que ele se ocupasse de interpretar, principalmente, personagens sem deficiência visual. Ou seja, era um ator com cegueira interpretando personagens que enxergavam, também neste novo curso, além de ter experienciado alguns desdobramentos em suas relações interpessoais que aconteceram por causa do teatro.

Isso de eu ter esse resíduo visual me ajuda muito em cena, porque isso me coloca em cena. Quer dizer, eu determino o que o que vai me servir de referência no palco, se é uma sombra, um contorno, uma luz, qualquer coisa vira referência. Além, é claro, da contagem de passos, de conhecer o espaço onde eu vou atuar, etc.(...) Enfim, fui fazendo muita coisa, (...) Fui encontrando pessoas, fui encontrando gente não tão legal assim, fui encontrando gente que me queria por perto, porque uma pessoa cega na companhia chamaria atenção e aí isso em algum momento foi negativo para mim. (...) Mas o que rolava é que até o final do curso (...) eu fazia personagens enxergantes, eu tinha essa fuga, eu estava ali no palco fazendo alguém que enxergava, não que eu conseguisse exatamente simular a pessoa enxergante, porque o corpo não era exatamente um corpo enxergante, mas enganava as pessoas mais desatentas (Entrevista com Edgar Jacques, em 05/07/2022).

Encontrar apoio em seu resíduo visual foi benéfico para Edgar, porque colaborava para que ele estabelecesse referências que lhe dessem maior segurança, maior mobilidade na realização das aulas, ensaios e em suas apresentações. Entretanto, a quase inexistência de personagens com deficiência pouco instigava a proposição de que Edgar interpretasse personagens como ele mesmo, ou que pudesse esquadrihar a teatralidade da sua própria vivência de pessoa com deficiência visual.

Considerando o prisma mais geral, ele era um jovem com deficiência visual chegando num contexto teatral, na década de 2000, quando a acessibilidade ainda era uma ideia vaga e pouco palpável no campo artístico brasileiro, bem como era a existência de pessoas com deficiência neste meio.

Como uma de suas provocações, Edgar traz uma nova concepção de visualidade e não visualidade na utilização dos termos *corpos enxergantes* e *corpos não enxergantes*, relacionando-os a sua funcionalidade ótica, distinguindo assim, os corpos que enxergam dos que não enxergam. Esta concepção traz consigo um

deslocamento da noção de deficiência visual como algo que só diz respeito às pessoas que não enxergam, concebendo ambas as possibilidades óticas, de enxergar ou não enxergar, como um modo possível de existência desfocando a deficiência visual da noção de ineficiência.

Ele não fala de corpos quem veem e não veem, corpos visuais ou não visuais. A sintaxe por ele escolhida para pontuar a distinção entre as possibilidades de experiência visual é *corpos enxergantes* e *corpos não enxergantes*. Enxergar é, portanto, o ato de ver através dos olhos.

Podemos relacionar essa escolha a uma possível compreensão de que ver está para além de enxergar com olhos, sendo possível ver com o corpo inteiro, através de seus diversos outros sentidos, enquanto enxergar é uma ação que só pode ser feita pelos olhos. Nisto reside a distinção entre *corpos enxergantes* e *não enxergantes*.

Kastrup (2015) traz uma analogia acerca das explicações de Deleuze (1981) correlacionadas ao tema, onde em suas palavras:

Deleuze, afirma que é preciso produzir um olho: um olho háptico, que apreenda sensações, que toque e seja tocado. (...) O olho se torna indeterminado, polivalente e transitório. Deleuze acentua que, ao deslocar-se de sua condição de órgão, ele escapa de sua localização habitual na estrutura do organismo. O olho pode habitar a orelha, a barriga, os pulmões. O corpo todo toca e é tocado por sensações (KASTRUP, 2015, p. 81).

Embora nesta analogia Deleuze busque realocar os olhos em seu sentido perceptivo, colaborando, de certo modo, com a compreensão de que ver não se restringe a percepção dos olhos fixos em nossas cabeças, podemos produzir outras anarquias conceituais quando restringimos a eles seu sentido funcional, como os órgãos que enxergam ou não enxergam, reconhecendo esta diferença como condicionante dos modos de ver, realocando a percepção para as diversas possibilidades sensoriais do corpo, ou como traz Sousa (2015), reconhecendo a *mundividência tátil* como um modo de perceber o mundo.

De acordo com Sousa (2015), esta *mundividência tátil*, termo por ela cunhado em sua tese de doutorado, trata de:

Reconhecer a percepção tátil na sua qualidade de visão diferente de mundo [e] implica validar e incluir no processo cognitivo um modo particular de ser/perceber/estar no mundo, o qual não pode ser pensado como limitado e deficitário, mas antes como um modo legítimo de participar e intervir na cultura (SOUSA, 2015, p. 135).

Na contramão desta compreensão, que reconhece o modo de ser e de perceber das pessoas com deficiência visual como um modo legítimo, sem rotulações estereotipadas, Edgar pontua também a apropriação que fazem da presença de pessoas com deficiência nos espaços sociais a fim de demonstrar abertura à participação destas pessoas, como dito por ele, com o intuito de chamar a atenção para si.

Esta apropriação é negativa, porque não estabelece uma relação de colaboração entre as pessoas com e sem deficiência, mas configura certa usurpação da identidade destas pessoas, a fim de que a presença delas lhes beneficie de alguma maneira sem que, de fato, sejam espaços potenciais de transgressão dos estigmas, pois “(...) ocupar não é só estar ou passar por lá, mas é deixar questionamentos, colocar em movimento, fazer mudar e tornar visível o que até então não era” (ALVES, 2020, p. 70).

Embora estas experiências iniciais tenham sido negativas, de algum modo, pela falta de propositividade teatral que considerasse a não visualidade, pela inexistência de personagens com deficiência visual e apropriação indevida de sua imagem e identidade, elas também conceberam a ele um espaço de experimentação, no qual ele podia propor o que se sentisse mais confortável para realizar, compondo uma vastidão de possibilidades para sua expressividade. Isto importa, pois “(...) um trabalho feito COM o outro implica que o outro também seja propositor dessas transformações” (ALVES, 2020, p. 79). Edgar narra que:

O que eu oferecia era aceito, então, existia um bônus muito grande na possibilidade de eu explorar, de que tudo pode ser feito, mas eu não era exigido. (...) eu frequentava, eu decorava, eu ia com as minhas técnicas e dizia “Isso não consigo fazer... Ah, isso eu consigo... Ah, vamos fazer esse exercício, como é que a gente adapta?” Aí, eu sugeria coisas ou alguém sugeria alguma coisa. Dava errado? Dava. (...) Por outro lado, eu queria muito que artisticamente meus professores tivessem exigido mais de mim, que eles tivessem dito “Essa cena não está boa!”, porque eu acho que eu fui para lugares que eu fiz apresentações em que eu podia ter rendido mais, mas como eu estava apresentando um resultado, estamos falando de uma pessoa que não enxerga, então existe uma condescendência, um capacitismo estrutural que acabava impedindo que eles exigissem mais de mim e eu sai pouco preparado (...), eu acho (Entrevista com Edgar Jacques, em 05/07/2022).

Esta abertura, um tanto quanto extensa, pouco exigia dele, pouco tensionava e instigava proposições que buscassem dilatar sua experiência, o que gerou uma

sensação de que sua potencialidade teatral não foi estimulada, ampliada, pois sua presença já seria uma ampliação de experiências sociais possíveis e suas proposições não eram refutadas ou mesmo exigidas, esmiuçadas.

Se tudo cede, se tudo se ajusta, talvez nada de novo advenha – apenas uma impressão de movimento – pela falta de composição de novos territórios ou de devires. O fixo e a regra também provocam movimentos de saída de si (MAGELA, 2019, p. 62).

A respeito desta condescendência, podemos considerar que ela se dá pela falta de reflexão acerca do que significa ter pessoas com deficiências nos espaços que coabitamos, pois o:

[...] processo de ampliação dos saberes artístico das crianças com deficiência também são produtos de sua relação social com o mundo, no entanto seu processo de criação reflete outros elementos além da percepção da realidade (SILVA, 2008, p. 1266).

Do mesmo modo que somos influenciados pelas interações sociais a que estamos expostos, também influenciemos o meio quando propomos novas maneiras de viver nossas relações, modificando-as, refletindo sobre elas, provocando dissensos nos modos de abarcar as diferenças que não sejam condescendentes com práticas capacitistas, que não recebam tudo que as pessoas com deficiência trouxeram sem tensionar suas proposições, fomentando o alargamento de suas próprias potencialidades.

Reconhecer a total impregnação social da nossa experiência de modo algum significa reconhecer o homem como um autômato e negar-lhe qualquer importância. Por isso a fórmula já referida, que se propõe prever o comportamento do homem com precisão matemática e libertá-lo das reações hereditárias do organismo e de todas as influências do meio, erra em um momento essencial: ela não leva em conta a infinita complexidade da luta que se desenvolve no interior do organismo e nunca permite que se calcule e se liberte de antemão o comportamento do homem, que nunca se manifesta senão no desfecho dessa luta. O meio não é algo absoluto, exterior ao homem. Não se consegue nem sequer definir onde terminam as influências do meio e começam as influências do próprio corpo (VYGOTSKI, 2004, p. 71 *apud* OLIVEIRA; STOLTZ, 2010, P. 80).

A complexidade na constituição destas relações entre ser humano e meio social configura um embate diário de forças que, segundo Vygotski (2009), é o que produz criações e reproduções de mundo. Apesar disso, o conhecimento dos professores

e de seus parceiros de turma sobre a possibilidade de experimentar junto, foi sendo constituído com a inserção de Edgar nos cursos que realizou.

De acordo com Alves (2020, p.41), “(...) o que compartilhamos não está dado, não é óbvio e não é partilhável na partida, é algo que se constrói. Não se pode supor igualdade de condições, porque a percepção delas é extremamente variável”.

Em um outro contexto, questionado por sua composição de personagens se dar, até aquele momento, somente por personagens que enxergavam, fazendo com que ele, além de interpretar, tivesse que performar uma visualidade inexistente, Edgar pôde compreender que esse modo de atuar lhe oferecia um campo de investigação limitado.

Só que eu fui entendendo que fingir em cena que enxergava não me levava a lugar nenhum, não me dava diferencial nenhum e aos poucos eu fui descobrindo que não me dava campo de exploração também. Então eu fui fazer depois (...) um curso de televisão, interpretação para televisão, e aí a professora virou para mim e falou “Por que você quer fingir que você enxerga? Você tem que apostar em você, no que você é. Você é uma pessoa com deficiência. Você tem que fazer personagens que não enxergam. (...) Para de fingir que você está enxergando porque você não está, para a câmera você pode até ter esse treinamento, você pode até chegar nesse lugar, mas isso vai demandar um esforço muito grande em você que você não precisa ter, que vai te levar para um lugar de cotidiano que as pessoas não estão interessadas, porque atores enxergantes tem um monte, (...) porque que você vai querer concorrer com esses!?” (Entrevista com Edgar Jacques, em 05/07/2022).

Os questionamentos desta professora acerca das razões pelas quais Edgar não investigava outras possibilidades de atuar, que considerassem sua não visualidade, trouxeram outras dimensões que extrapolavam a relação dele com aquele espaço teatral, ressoando na sua relação consigo mesmo, dentro e fora da cena, segundo ele:

[...] foi um plim, assim, na minha cabeça, porque daí, até psicologicamente, eu passei a ser uma pessoa cega o tempo todo, porque enquanto eu era personagem eu não tinha que lidar com a cegueira, eu tinha que lidar com o fato de esconder a cegueira, mas eu não precisava ser uma pessoa cega em cena (Entrevista com Edgar Jacques, em 05/07/2022).

Esta concepção de Edgar traz questões interessantes à discussão, pois quando interpretara personagens sem deficiência visual ele tinha a ideia de que não precisava lidar com o fato de ser uma pessoa cega, mas com a necessidade de esconder a

cegueira, como se sua interpretação teatral pudesse suspender, por ora, que sua experiência enquanto pessoa não fosse atravessada pela deficiência visual.

Esse ponto é reafirmado por Rabêllo (2011) em seu trabalho com jovens, no Instituto de Cegos da Bahia (ICB), no qual ele relata que os alunos não tinham interesse em trazer a cegueira para as discussões e encenações que realizavam. Segundo ele:

Por vezes que as questões envolvendo a pessoa cega apareciam pouco nas improvisações teatrais realizadas pelos alunos. Eles não representavam personagens cegos, os problemas relativos à cegueira não surgiam no cotidiano das oficinas (RABÉLLO, 2011, p. 102) (...) Tampouco tinham interesse em aproximação com a realidade de uma pessoa cega, pois não gostavam de falar sobre a cegueira (RABÉLLO, 2011, p. 128).

Muitos podem ser os fatores pelos quais as pessoas com deficiência visual, por vezes, não desejam focalizar a cegueira em suas relações sociais e práticas artísticas, como por exemplo, compreender que no senso comum focalizar a deficiência visual pode significar pensar neste modo de existir como um modo menos criativo, incapaz de imaginação, pois:

[...] pensar a cegueira do mesmo modo como a cultura a pensou. A cegueira como um mistério, uma zona de sombra, um hiato, um intervalo, uma situação de incomunicação. E não apenas o senso comum pensou a cegueira como um mistério. A ciência também o fez. A ciência cuidou de estabelecer teorias que desapropriavam o sujeito cingido pela condição da cegueira de qualidades como a imaginação, a formulação de imagens, uma percepção adequada de mundo (SOUSA, 2009, p. 181).

Não há como nos desvencilhar das simbologias construídas pelo senso comum, que cultural e cientificamente rotulam as experiências humanas, mas há como produzirmos novas simbologias para esta diversidade, se estamos num contínuo processo de estruturação social que constrói, desconstrói e reconstrói nossas concepções sociais, buscando trazer para este processo as colaborações e produções das próprias pessoas, com e sobre quem falamos.

Ao ter que encarar a facticidade de que ele era uma pessoa com deficiência visual em tempo integral, Edgar pôde vivenciar as benesses de se auto aceitar como tal, desencadeando reflexões potencializadoras na reafirmação de sua legitimidade enquanto pessoa com deficiência visual, criativa, expressiva e potente.

E aí muita coisa aconteceu, só que muita coisa aconteceu para o bem também, tive lá uma crise “Ah, e agora!?”, essa coisa da aceitação mesmo da pessoa com deficiência, que são várias aceitações ao longo da vida. (...) E aí foi que eu escrevi o meu primeiro monólogo, que foi O Colibri e o Ator Cego (...), conheci muita gente que pensava na acessibilidade, conheci muita gente que trabalhava com pessoas com deficiência. Fui entendendo o que eu queria dentro desse universo da pessoa com deficiência, dentro da acessibilidade, por causa do teatro também eu fui a muitas peças e descobri audiodescrição (...) e muita coisa foi se transformando ao longo do tempo (Entrevista com Edgar Jacques, em 05/07/2022).

Ao ressignificar sua experiência enquanto pessoa com deficiência visual, Edgar descobriu que este modo de existir poderia lhe proporcionar novas investigações poéticas e estéticas acerca das potencialidades da não visualidade e do universo de possibilidades que ser pessoa com deficiência visual inscreve, tanto social, quando artística e culturalmente.

Vygotski (1997), dimensiona a possibilidade de a deficiência visual ser compreendida positivamente, quando postula em sua obra sobre as diversas deficiências, dizendo que:

A cegueira, ao criar uma nova e peculiar configuração da personalidade, origina novas forças, modifica as direções normais de funcionamento, reestrutura e forma criativa e organicamente a psique do homem. Portanto, a cegueira não é apenas um defeito, uma deficiência, uma debilidade, mas também, em certo sentido, uma fonte de revelação de aptidão, uma vantagem, uma força (por mais estranho e familiar a um paradoxo que pareça!) (VYGOTSKI, 1997, p. 99, tradução própria).

Ao compreender a positividade de sua existência enquanto pessoa com deficiência visual, investigando e descobrindo possibilidades cênicas, estéticas e poéticas acessíveis, Edgar também foi compreendendo que sua experiência corporal não deveria se ater às expectativas alheias por uma performance de normalidade, que ele não conseguiria entregar, justamente, porque sua performance corporal é de uma pessoa que não enxerga.

Fui entendendo que existe uma vontade de quem está assistindo uma pessoa com deficiência em cena que aquele corpo de algum modo se aproxime do corpo não dévio, do corpo sem deficiência e eu fui entendendo que isso não é justo, quer dizer, um corpo de uma pessoa cega é aquele corpo e ele vai ser aquele corpo sempre, ela não tem que fingir que enxerga ou tentar simular um corpo enxergante (Entrevista com Edgar Jacques, em 05/07/2022).

Ao constituir essa compreensão ele passa a investir em buscas por expressividades cênicas que dialoguem com a sua corporalidade. “A consideração de

uma experiência estética tátil está estritamente ligada a uma concepção não intelectualista da arte, onde a visão distanciada dá lugar a um corpo sensível, atento e aberto” (KASTRUP, 2015, p. 77). Com isso, se antes suas investidas eram por performances que incutissem sua deficiência visual, Edgar passa a investir na busca por alternativas que possibilitem performances que considerem a expressividade do corpo cego, abertas a sua própria sensibilidade e expressividade.

Então, a minha busca ultimamente no teatro é sempre isso. É entender como é que esse corpo que é cego, e que tem essas características, pode ser expressivo, pode ser teatral, pode ser cênico, porque o corpo da pessoa com deficiência visual ele tem que estar, na verdade o corpo do ator, ele tem que estar presente na cena, tem que estar vivo na cena (...). Como é que um corpo cego, um corpo não enxergante, fica vivo na cena sem tentar emular qualidades de um corpo enxergante? Como é que eu treino esse corpo? Porque todo mundo precisa de treino para ser ator, né!? Como é que eu treino esse corpo para ser um corpo de um ator, mas de um ator que não finge que não é cego? Existe uma resposta pronta para isso? Não, claro que não, porque não existe uma técnica pensada (Entrevista com Edgar Jacques, em 05/07/2022).

Como podemos perceber, não existe uma resposta pronta e exata para as indagações de Edgar, que também são as indagações desta pesquisa. Existem caminhos e possibilidades que vêm sendo constituídas através da partilha dos campos de pesquisas educacionais, teatrais e das ciências sociais e, principalmente, que vem sendo constituídas no campo da realidade vivida, no compartilhamento e produção de saberes entre professores e alunos. Edgar lança luz às problemáticas de constituição deste campo quando questiona:

Eu posso pegar o que o Stanislavski aplicou para pessoas enxergantes e tentar aplicar aqui para pessoas não enxergantes? Eu posso! Agora, o quanto eu aplico essa técnica e faço dela o meu ideal? Quer dizer, o quanto eu exijo desse corpo não enxergante que ele reaja como um corpo enxergante pode reagir?! Porque de fato é diferente. (...) Então, como é que eu faço esse corpo cego em cena parecer relaxado ou estar relaxado, ou estar protegido de uma outra maneira? Ou se essa coisa de estar travado, se isso é realmente necessário para esse corpo específico, como é que eu faço isso fazer parte de um contexto de peça, de um contexto criativo, de um contexto artístico? (Entrevista com Edgar Jacques, em 05/07/2022).

As técnicas de Stanislavski (1990) podem não ter sido elaboradas com foco na experiência teatral de pessoas com deficiência visual, entretanto, elas permitem adaptações diversas, como vimos nas construções metodológicas da Prof.^a Marlíria

Flávia e da Prof.^a Kelly Crifer, que fazem uso de técnicas stanislavskianas em seus processos de concepção cênica.

Por isso, pontuamos que, embora as metodologias teatrais empregadas nas salas de aula não tenham sido especificamente elaboradas para pessoas com deficiência, elas podem ser adaptadas para estas pessoas, propiciando nesse processo uma colaboração horizontal e mútua entre professores e alunos para a construção de metodologias acessíveis partindo das metodologias já existentes.

O que Edgar questiona, então, são os modos como serão construídas estas adaptações e a partir de quais concepções, pois é necessário que incorporem as simbologias, as expressões e imaginários das pessoas com deficiência visual neste processo, pois estas diferem das simbologias, expressões e imaginários de pessoas sem deficiência visual.

Se partilharmos espaços, partilharmos também imaginários, saberes, percepções de um universo comum, mas que coabitamos singularmente, portanto, torna-se fundamental abarcar estas dimensões simbólicas das pessoas com deficiência visual como subjetivações e colaborações legítimas que engendram criações e produções de mundo.

Concebendo a deficiência visual como um modo de viver, ver e perceber o mundo de modo tátil, proximal, cinestésico, podemos considerá-la mesmo na relação com o universo visível, pois:

É preciso que, entre a exploração e o que ela me ensinará, entre meus movimentos e o que toco, exista alguma relação de princípio, algum parentesco, segundo o qual não sejam somente, como os pseudópodos da ameba, vagas e efêmeras deformações do espaço corporal, mas iniciação e abertura a um mundo tátil. Isso só poderá acontecer se, ao mesmo tempo que sentido do interior, minha mão também for acessível por fora, ela própria tangível, por exemplo, pela outra mão, se tomar lugar entre as coisas que toca, sendo, em certo sentido, uma dentre elas, abrindo-se enfim, para um ser tangível de que também ela faz parte. Por meio desse cruzamento reiterado de quem toca e do tangível, seus próprios movimentos se incorporam ao universo que interrogam, são reportados ao mesmo mapa que ele; os dois sistemas se aplicam um sobre o outro como duas metades de uma laranja (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 130).

Nesse sentido, Merleau-Ponty (1984) nos reforça que percebermos o mundo porque somos o mundo. Se podemos sentir o interior de nossas mãos é porque ela também pode ser tocada em seu exterior. Por isso, a necessidade de incorporarmos o modo de viver e perceber das pessoas com deficiência visual não é latente apenas

para a aceitação do que o outro faz e como faz, mas também, para que incorporem essas possibilidades aos nossos modos de perceber, de tocar, de estar junto alicerçando e construindo práticas possíveis e sensíveis a todos nós, investindo também num alargamento das nossas percepções para além da visualidade, aglutinando estas práticas ao universo que nos toca, conscientes das diferenças que balizam nossas relações, mas que também proporcionam ramificações diversas para nossos fazeres artísticos.

Edgar traz como exemplo a diferença da ação de caminhar entre pessoas com e sem deficiência visual aludindo às diferenciações de modos de viver que existem entre nós, reiterando que para além de qualificar nossas práticas, concebendo estas diferenças, devemos também encontrar meios para que estas diferenças sejam percebidas pelas pessoas com deficiência visual, para que elas possam ter consciência de seus corpos e de como eles se apresentam.

[...] enquanto uma pessoa enxergante tem essa facilidade de erguer o pé para dar o próximo passo, pisar com o calcanhar e fazer essa quase rotação para ir até a ponta dos dedos para dar um impulso, a pessoa cega ela precisa às vezes arrastar o pé para dar o próximo passo, porque ela não sabe o que vem depois disso. Ela não sabe se tem um degrau, se tem um buraco, se tem o final do palco. (...) Uma pessoa enxergante geralmente caminha e agita os braços, ela está com os braços relaxados ao longo do corpo. Ela está caminhando e aí os braços fazem esse movimento alternado com relação as pernas. O corpo cego em geral, não. Ele trava, porque ele está defendido. (...) Ele não tem a visão para se defender, então ele trava, ele se contrai, ele se protege de algum jeito. Ele precisa de uma proteção, porque todo mundo precisa de alguma proteção. E mais, eu tenho que fazer esse corpo cego saber que ele está curvado e saber que ele está curvado e fazer com que ele entenda que aquilo é uma postura e que ele tem que estar consciente de como aquele corpo está colocado, porque às vezes, (...) a grande dificuldade do cego é estar consciente do próprio corpo (Entrevista com Edgar Jacques em 05/07/2022).

Ter consciência desta diferença é o que nos permite transgredir os automatismos relacionais, educacionais e teatrais que produzimos. Ao tomarmos consciência de que esta distinção não se encerra apenas em modos de ver ou não ver, podemos partilhar de espaços que produzam pessoas mais conscientes de seus corpos, de suas posturas corporais, colaborando uns com os outros para que as pessoas possam se atentar cada vez mais para o modo como seus corpos se apresentam e/ou porque se apresentam de determinadas maneiras. Edgar complementa que:

E aí, você pensa assim “Ó, vão então treinar, sei lá eu, quedas, por exemplo”, então, o enxergante ele vai emular essa queda (...) procurando reproduzir

naquele corpo, aquilo que ele vê de uma queda. O corpo não enxergante não, ele vai tentar emular a partir daquilo que ele sente daquela queda, então ele vai trazer as experiências que ele tem naquele corpo. Em primeiro lugar, ele vai tentar reproduzir aquela queda no corpo dele. Pode ser que isso não fique perceptível, então como (...) extrair isso desse corpo sem exigir que ele copie um movimento que é um movimento enxergante!? É um trabalho todo (...), aqui fica parecendo mental, cerebral, só que na verdade (...) é um trabalho que parte mesmo de um estímulo. (...) O diretor de um ator cego vai ter que entender que ele vai ter que dar um estímulo, fazer aquele ator entender (...) como o corpo dele reagiu àquele estímulo e registrar, lembrar daquele estímulo e daquela reação. Então a partir disso você consegue uma consciência do corpo (Entrevista com Edgar Jacques, em 05/07/2022).

Vimos nas narrativas das construções metodológicas da Prof.^a Marlíria Flávia e da Prof.^a Kelly Crifer com seus respectivos alunos e/ou grupos, algumas perspectivas desta dimensão que Edgar nos traz acerca da necessidade de propor vivências corporais para que as crianças e jovens com deficiência visual apreendam seus movimentos, suas reações aos estímulos, as construções de sentido e as concepções cênicas que produzem a partir destas vivências.

Merleau-Ponty (1999) nos diz, entretanto, que "(...) o "sensível" não pode mais ser definido como o efeito imediato de um estímulo exterior (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 30), pois nós, seres humanos, não somos máquinas-respostas, mas sim, seres pensos as afetações. Com isto, o que nos afeta pode produzir:

[...] um preenchimento ou um esvaziamento do mundo próprio (...). Podemos perceber, também, como no mundo dos cegos os afetos auditivos e táteis se desenvolvem e se aguçam, se tornando uma fonte de referência importante para sua orientação no mundo. A percepção, portanto, está entrelaçada com o mundo afetivo, como uma forma de orientação, de ação pré-formada, e toda ação já faz parte do mundo construído por cada um a partir dos impactos afetivos que nos despertam, como sob um golpe (ROCHA, 2007, p. 129).

Os atravessamentos produzidos pelos afetos que nos chegam, engendram uma educação do sensível (DUARTE JR., 2000), criando novos sentidos e sensibilidades para o nosso mundo percebido, reconfigurando os já existentes, orientando novas possibilidades de ação, alargando nossa percepção estética do mundo, firmando novos modos de relação conosco mesmos e com outrem.

Podemos dizer que estas são as prerrogativas de uma educação teatral que busca emancipar nossas crianças e jovens de modo que elas se sintam potencialmente criativas, inventivas e tenham uma atenção voltada para a estética, como modo de perceber a beleza das relações (DUARTE JR., 1988) e

para a estesia, como “(...) a capacidade de sentir o mundo, organizadamente, conferindo-lhe sentidos” (PAULA, 2020, p. 28) em suas experiências no mundo vivido.

A esta educação do sensível dirigimos nossa atenção, enquanto educadores teatrais, que intentam produzir espaços de afetação estética que colaborem com as produções simbólicas dentro da cena e nas poéticas do encontro com a arte. Segundo Duarte JR. (2000):

Situando-se a meio caminho entre a vida vivida e a abstração conceitual, as formas artísticas visam a significar esse nosso contato carnal com a realidade, e a sua apreensão opera-se bem mais através de nossa sensibilidade do que via o intelecto. A arte não estabelece verdades gerais, conceituais, nem pretende discorrer sobre classes de eventos e fenômenos. Antes, busca apresentar situações humanas particulares nas quais esta ou aquela forma de estar no mundo surgem simbolizadas e intensificadas perante nós (DUARTE JR., 2000, p. 25).

Na experiência de Edgar em um curso de televisão, no qual suas aulas eram voltadas para o ensino da cena gravada, onde toda interpretação se voltava para as câmeras, havendo a necessidade de frontalidade na postura dos atores, além de este espaço ter sido o primeiro a questionar sua interpretação de personagens que enxergavam, foi também neste novo contexto que surgiram experiências marcantes na colaboração dos professores para com ele, pois ali estavam colocadas outras objeções a sua experiência de não visualidade e, portanto, preconizavam colaborações que pudessem produzir efeitos positivos na construção cênica de Edgar.

Em sua narrativa ele traz um episódio que lhe marcou por nascer da proposição de uma professora, resultando em efeitos que extrapolavam a construção cênica, que era o objetivo da aula. Nas aulas deste curso, os alunos criavam cenas que eram gravadas por três câmeras, operadas por profissionais da área, em um estúdio com cenário montado e suas cenas eram avaliadas na aula seguinte. Ele narra o seguinte episódio ocorrido na primeira vez em que esteve neste estúdio:

Na hora que eu entrei no estúdio eu falei “Bom, eu preciso andar pelo estúdio, tenho esse tempo!? Tem, vai, anda no estúdio”, aí, fui lá, andei pelo estúdio todo. Aí a professora falou assim “Olha... como é que você vai saber onde é que está a sua área de câmera? Eu tenho uma proposta! Que tal você conversar com os três câmeras!? Fala com eles, pede para eles se manifestarem”. E eu acatei e falei “Boa ideia, pode ser!” (...) Então toda vez que eu entrava no estúdio pra gravar eu falava “Câmera 1 fala comigo...” e com o tempo eu fui sabendo o nome dos câmeras... Então, quer dizer, aqui a gente tem duas coisas. Primeiro, a proposição dela. Segunda coisa, que quando eu entrava e falava com os câmeras, existia ali o movimento deles e meu de proximidade. Eu me aproximava dos profissionais que estavam ali

gravando, então, quando eu ia para minha cena eu estava à vontade e eles também estavam à vontade comigo. Existia uma aproximação humana interessante. Os atores que iam fazer cena comigo começaram a entender essa dinâmica, começaram a entender que isso também funcionava para eles, (...) isso também deixava esses atores menos ansiosos, menos afobados, eles ficavam mais tranquilos para gravar o trabalho deles. Então, é uma experiência que veio de lá para cá e que ficou de cá pra lá também, e que aconteceu por causa da deficiência visual (Entrevista com Edgar Jacques, em 05/07/2022).

Nesta narrativa, Edgar não traz apenas dois elementos interessantes, como os citados por ele, por ter sido uma proposição da professora e pela relação de proximidade que ele criou com os operadores das câmeras. Ele termina esse trecho citando o que inicialmente produz essa experiência, a sua deficiência visual. Temos, então, um exemplo explícito de como a experiência da deficiência visual produz relações. Por sua existência enquanto pessoa com deficiência visual naquele espaço é que foi proposto, pela professora, uma aproximação com os profissionais que operavam as câmeras.

A aproximação entre Edgar e os profissionais que operavam as câmeras produziu uma proximidade humana interessante, que fez com que ele se sentisse mais confortável na realização de suas cenas. Essa aproximação, por sua vez, colaborou para que seus parceiros de cena percebessem que se aproximar destes profissionais, com quem eles não se relacionavam diretamente, deixavam-lhes também mais confortáveis, menos ansiosos em suas próprias produções cênicas.

Outra dimensão desta experiência é a troca. Ao propor uma possibilidade de relação entre Edgar e os profissionais que operavam as câmeras, a professora trocou com ele de lugar enquanto propositor das adaptações necessárias à sua experiência cênica, fazendo-lhe perceber que ele também poderia receber propostas de seus parceiros. Ao realizar essa aproximação humana, que produziu experiências marcantes nele, ele também colaborou para que todos naquele estúdio se aproximassem, interagissem, relaxassem uns nas presenças dos outros para que pudessem realizar suas cenas.

Esta experiência exemplifica uma acessibilidade que é atitudinal, pois a proximidade de Edgar com os profissionais que operavam as câmeras permitiu que ele pudesse ter noção de suas lateralidades para realizar suas cenas naquele espaço que demandava uma postura frontal, demonstrando que a acessibilidade necessária à experiência cênica e estética, num contexto de educação teatral de pessoas com

deficiência visual, é variável, nem sempre necessita de tecnologias rebuscadas e perpassam, principalmente, as relações corporificadas e humanas das salas de aula. Isto é o que Alves (2020) coloca como:

Pensar que a acessibilidade não é concebida como um conjunto de ações que teriam como meta proporcionar o alcance a um conhecimento ou informação a priori, mas como criação de condições para a produção de múltiplos sentidos na experiência com a arte (ALVES, 2020, p. 37).

A marca que a experiência traz é o que chamamos de atravessamentos. Edgar foi atravessado multidimensionalmente por essa experiência, pois ela não passa por ele simplesmente, ela acontece nele vividamente, registrando outras maneiras de se relacionar e outras perspectivas de troca, de proximidade, do que é aproximarmo-nos humanamente uns dos outros.

Ao narrar essa história, que não se trata de uma história qualquer, mas de uma história encarnada, vivida, ele traz certa materialidade do que podemos produzir ao nos atentarmos para a sensibilidade do humano, para a estética do encontro (BOURRIAUD, 2009), para a educação teatral quando alicerçada em concepções teatrais mais sensíveis.

Se o mundo é um palco onde se digladiam as muitas versões das histórias e o poder é usado para impor a história única como se fosse toda a verdade, compreender o poder da narrativa dentro do trabalho de acessibilidade é o primeiro passo para construir um trabalho que valha a pena. (...) Não se trata de narrativas irreais, desencarnadas, genéricas, mas narrativas que são frutos de embates diários, que são experiências a respeito de uma vida. Narrativas que podem significar as possibilidades dessas vidas (ALVES, 2020, p. 56).

A narrativa de Edgar traz mais uma possibilidade de vida, corporifica mais uma experiência possível e, principalmente, pontua e reafirma a necessidade de produzirmos outros modos de tratar as diferenças.

Muitas pessoas com deficiência compartilham que suas experiências de infância e juventude foram cercadas de algum modo, dentro disso, estão os limites do que podem ou não vivenciar, de quais brincadeiras podem ou não brincar, quais linguagens artísticas podem ou não experimentar, balizados por uma compreensão limitadora de política do cuidado. Por isso, é importante trazer as narrativas de Felipe e de Edgar, pois através delas é possível mensurar este alargamento de

possibilidades de experiências que podem ser vividas por pessoas com deficiência visual.

A experiência de Edgar, com a decisão de se profissionalizar e buscar por cursos em São Paulo/SP, não aconteceu sem percalços, ela gerou um choque, trazendo à tona outras dimensões que ele não havia enfrentado anteriormente, como a de estar sozinho em uma cidade megalópole como São Paulo, usar o transporte público e enfrentar a agitação deste novo contexto em que ele se colocava. Este primeiro contato com uma nova realidade trouxe consequências inesperadas para ele, mas também reafirmaram seu desejo viver aquilo que ele havia se proposto.

[...] eu resolvi procurar cursos em São Paulo de teatro e aí fui fiz um teste primeiro no SENAC, passei no teste aí comecei o curso, só que junto com essa coisa de começar o curso eu comecei a entender que eu ia precisar aprender a andar sozinho em São Paulo. E essa movimentação toda de atravessar a cidade de trem, de manhã e aquela rotação e aquele monte de gente, eu comecei a desenvolver problemas psicológicos, (...) eu acabei desistindo desse primeiro curso de teatro por causa da ansiedade (Entrevista com Edgar Jacques, em 05/07/2022).

Nesta experiência de Edgar houve um choque inicial que revelou que seus limites não eram físicos e/ou sensoriais, pois sua limitação não era móbil, ele podia ir à São Paulo e enfrentar o transporte público abarrotado, sua condição física lhe permitia isso, mas por nunca ter tido experiências anteriores como esta, seja com a superlotação de espaços ou com a desproteção de outrem, ele se viu psicologicamente vulnerável para seguir realizando o curso que havia se proposto.

Neste choque, Edgar pôde perceber que suas experiências anteriores estavam sempre protegidas, em alguma medida, por suas relações familiares, seja no transporte, na ajuda com as tarefas diárias e/ou escolares. Esta exposição desprotegida trouxe sensações de ansiedade, tensionando seu desejo de modo que ele acabou desistindo de sua primeira tentativa.

Com esta perspectiva, podemos considerar que há uma censura das infâncias e juventudes com deficiência, no que tange a constituição de si mesmos de maneira livre, com o brincar livre, expostas às surpresas do cotidiano.

Na experiência de Edgar, ele pontua que, embora considere ter sido uma criança superprotegida, ele também foi exposto ao mundo por ter vivido seu processo de escolarização em uma escola regular com outras crianças sem deficiência. Entretanto, sua percepção acerca destas questões se afloraram a medida em que ele crescia e

expunha seus desejos, percebendo certa resistência de seus pais, assim como uma falta de cobrança por parte deles acerca de determinações sobre seu próprio futuro.

Quando questionado sobre essa relação, acerca dos possíveis limites entre a ética do cuidado e a necessidade de criar possibilidades de vida independente na experiência das infâncias e juventudes com deficiência visual, Edgar pondera que:

O que acontece muito é que isso [a superproteção] se expande, essa criança que não enxerga é superprotegida e ela cresce e ela continua sendo vista como criança, então ela continua sendo superprotegida, ela continua sendo isolada (Entrevista com Edgar Jacques, em 05/07/2022).

Um das principais críticas dos estudos do campo da deficiência às noções de cuidado perpassam esta ideia de infantilização da vida. Essa perspectiva, porém, é problemática para nossa compreensão, pois concebe a infância como um lugar de inferioridade, se esquecendo que a infância é uma categoria culturalmente complexa e produtora de diversos saberes, potências e de suas próprias culturas infantis (PRADO, 1999, 2021; SOUZA, 2014, 2016, 2017; FARIA; RICHTER, 2009; MACHADO, 2013; FONSECA, 2021). Com isso, tratar esse cuidado exacerbado como uma noção infantilizadora não nos cabe, mas podemos compreender que as:

[...] práticas de cuidado seriam sempre permeadas por concepções de inferioridade àquela que as recebe, criando uma desigualdade inerente a estas relações que podem desencadear opressão e supressão de potencialidades e de agência (Morris 1997), sendo uma visão muitas vezes associada ao cuidado familiar, em especial o materno. Nesse sentido, a linha que separa o 'bom cuidado' da acusação de 'superproteção' é tênue e comumente borrada (FIETZ; MELLO, 2018, p. 117).

Podemos acrescentar a esta concepção, a noção de que esta política do cuidado não corrobora com a busca pela autonomia e independência que se inicia na infância com um afastamento progressivo dos adultos que cercam as crianças, o que segundo Prado (2021) é "(...) reflexo de uma sociedade individualizante que restringe os corpos sociais do toque, das trocas corpóreas – aquelas que humanizam, que constroem e extrapolam os limites do corpo, e que vão além" (PRADO, 2021, p. 61).

Talvez, por isso, o cuidado exacerbado seja remetido à infantilização, por ser a infância uma categoria que permite que possamos nos tocar, que possamos cuidar e receber cuidado, pois o contato é uma forma de "(...) estabelecimento das relações com e entre as crianças" (PRADO, 2021, p. 59) e o cuidado preconiza uma relação de contato entre corpos. Nesse sentido, ser independente e/ou autônomo significaria

dispensar o estabelecimento de relações de contato com outros corpos. Para além disso:

A dominação, a opressão (...) advêm não das práticas de cuidado, mas do fato dessas práticas se darem em um mundo onde a escolha é tida como o valor central e onde aquele que está na posição de receber o cuidado será sempre apresentado como submisso. Ou, em última instância, como menos pessoa (Kittay, 2011 *apud* FEITZ; MELLO, 2018, p. 135).

Compreender a independência como uma concepção que nos onera das possíveis relações de interdependência que temos com as pessoas com quem compartilhamos nossas vidas, vai na contramão do que intentamos quando nos propomos a um trabalho que dialogue sobre a educação teatral acessível às infâncias e juventudes com deficiência visual, por isso, nos interessa mais compreender estas noções de independência/interdependência e autonomia/cuidado como constituinte das relações humanas e sociais.

Com isso, não queremos dizer que o processo de construção de independência e autonomia das infâncias e juventudes com deficiência visual não nos é caro, mas pontuamos que seria oneroso para uma educação estética e sensível dispensar as relações de contato com outros corpos.

Relacionar-se com pessoas com deficiência interpretando-as como eternas crianças ou jovens incapazes implica também em não reconhecer que as crianças e os jovens têm poder de agência no mundo, constroem suas próprias culturas infantis (PRADO, 1999, 2021; SOUZA, 2014, 2016, 2017; FARIA; RICHTER, 2009; MACHADO, 2013; FONSECA, 2021) e juvenis (PAIS, 1990, 2005, 2011; REGUILLO, 2003) e concebem sua liberdade junto com seus parceiros, constituindo relações de troca e não de poder.

As decisões tomadas acerca do processo inicial de socialização das infâncias e juventudes com deficiência visual tem grande relevância para os desdobramentos posteriores na vida destas pessoas. A escolarização faz parte desse processo e foi um ponto questionado na entrevista de Edgar, para podermos refletir sobre o processo educacional num contexto inclusivo.

Uma das primeiras falas de Edgar, em sua entrevista, toca seu processo escolar. Ele narra como foi importante ter vivido seu período escolar em uma escola regular inclusiva, ainda que ele fosse a única pessoa com deficiência naquele contexto.

Posteriormente, aprofundando suas impressões acerca da relação entre a escola regular inclusiva e as instituições especializadas, ele pontua:

Eu nunca frequentei instituição, eu fui educado, fui escolarizado em escola pública, com o suporte todo da minha mãe, da minha família, todos as pessoas ao meu entorno de casa que me davam a acessibilidade que eu precisava... (...) é uma experiência que me coloca muito mais em contato com uma realidade. Eu sinto que às vezes pessoas que vem de instituições estão numa bolha. Elas estão numa bolha ainda maior, com a película ainda mais resistente, até você romper isso, até você ter contato, até você entender que o mundo real é outro. Você sai do instituto (...) e você não tem noção como é conviver com pessoas sem deficiência e você vai conviver com essas pessoas fora dali e a impressão que eu tenho é que quanto mais instituição a gente tem, mais encapsulado a gente fica, menos inclusivo a gente é e menos as pessoas sem deficiência entendem a diversidade do corpo. (...) quanto menos a gente convive, menos a gente consegue combater o capacitismo. (...), eu acho importante isso, essa coisa de estar misturado (Entrevista com Edgar Jacques, em 05/07/2022).

O relato de Edgar vem na mesma direção do que prega a própria ideologia da Educação Inclusiva (BRASIL, 1988, 1996, 1999, 2009, 2015), que fomenta a construção espaços nos quais todos possam fazer parte e aprendam a conviver com as diferenças, percebendo que somos todos diferentes, não iguais. Comprometidos com este propósito, podemos criar relações mais humanas, menos estereotipadas, engessadas, mais próximas do real que nos distingue, ao mesmo tempo, que nos aproxima.

A inclusão que, como já dito, pressupõe um tratamento que trabalhe com as diferenças, deveria ser o objetivo de qualquer prática pedagógica, independentemente do caráter da educação ou do conteúdo trabalhado, pois além de ser algo defendido por lei, faz parte do direito dos cidadãos ter acesso aos diversos espaços sociais sem distinção. Para que haja igualdade, é preciso que as diferenças sejam consideradas e trabalhadas. A educação, seja ela no espaço formal ou não, tem esse compromisso social de formar estudantes críticos que saibam enxergar o contexto no qual estamos inseridos, e estudantes com autonomia para se posicionarem diante de tal situação (PEREIRA, 2018, p. 4-5).

Entretanto, não queremos gerar a ideia de que as instituições especializadas são as vilãs da nossa história de socialização educacional, mas sim, fomentar reflexões acerca do modo como socializamos as diferenças. Vale destacar que, a criação de instituições especializadas, historicamente, foi o que possibilitou a iniciação do processo de escolarização das crianças e jovens com deficiência, pois, anteriormente, estas não podiam frequentar as escolas regulares de ensino e até 1970 foram estas instituições que atuaram na ausência do Estado no processo escolar destas crianças

e jovens. Ainda hoje, o trabalho que realizam norteiam diversas práxis educacionais no contexto da educação inclusiva e mesmo estas instituições foram abertas para além das pessoas que se propunham atender especializadamente.

Construir uma sociedade que respeite a multiplicidade de modos de existir demanda a formação de uma educação que legitime a diferença como um modo de existência, que busque na troca entre os diferentes, relações mais potentes e humanas. Edgar traz concepções sensíveis sobre as relações de troca quando explana que:

Eu acho que existe uma troca sempre, existe essa coisa que dizem, o benefício do convívio ele não é bom só para um lado. Estão me fazendo bem e estão se fazendo bem no convívio. E não é porque convivem comigo, porque eu sou uma pessoa melhor, porque o convívio com a diferença faz com que as pessoas se observem melhor, se entendam melhor. O convívio com a diferença óbvia, lógica faz com que as pessoas entendam que a gente de fato é diferente. Que não tem ninguém igual, esse papo de que somos todos iguais é mentira. Todo mundo é diferente. E ser tolerante, quando a gente fala de tolerância, ser tolerante pensando que todo mundo é igual é relativamente fácil, eu imagino que todo mundo é como eu. Difícil é ser tolerante sabendo que todo mundo é diferente. Você vai ter que conviver com pessoas que pensam, que agem, que se comportam, que tem corpos diferentes do seu (Entrevista com Edgar Jacques, em 05/07/2022).

Ao convivermos construímos histórias com personagens diversas, estabelecendo trocas que criam uma multiplicidade de narrativas, mas o convívio com a diferença física e sensorial escara a alteridade dos modos de sermos corpos, de sermos pessoas. É no convívio que desmistificamos os estereótipos e os mitos que circundam nosso imaginário coletivo sobre a vivência de pessoas com deficiência. Como descobrir que Edgar, uma pessoa com deficiência visual, não tem um talento nato para a música e se afeiçoa mais ao teatro.

No convívio, abrimos espaços para que o outro se mostre, para que possa dizer mais sobre si mesmo do que dizemos sobre ele, assim como abrimos espaços para nos mostrar, para dizermos sobre nós, criando dutos de ventilação que refrescam nossos imaginários rotuladores das vivências alheias, construindo relações mais próximas da realidade, do que é ser diferente de todos ao nosso redor. Ou, como Machado (2013) poetisa:

As relações humanas significativas criam espaços de ilusão (...); espaços de ilusão entre eu e o outro, no mundo. São esses espaços de ilusão que nos fazem criativos, são lugares de saúde imaginativa, são espaços entre: entre

a realidade compartilhada e nosso íntimo, entre o sono e a vigília, quase uma espécie de sonhar acordado (MACHADO, 2013, p. 254).

São nesses espaços entre que podemos agenciar trocas, que podemos compartilhar nossas vivências, ampliar nossas potencialidades. É no entre que podemos suportar nossas diferenças e germiná-las.

Edgar traz um ponto que não havia sido discutido até então, a tolerância à diferença. Tolerar algo remete à possibilidade de convivência, contudo, “(...) "tolerar" significa ter de aguentar algo que não é agradável e se deseja evitar” (RAMALHO, 2004, p. 148). Se há um outro, esse outro é por consequência diferente. A igualdade não deixa brechas para diferenças que precisem ser toleradas. A igualdade é uma massa homogeneizada de mesma densidade, mesma forma, portanto se precisamos tolerar algo que não nos é agradável por demarcar uma diferença é possível que seja necessária uma reflexão acerca do modo como concebemos nossas relações sociais para que o outro não precise ser refém de nossas idealizações e não precise ser tolerado.

A existência de um outro trará sempre o desafio de lidar com a alteridade, com o que não reconhecemos como nosso. Como Edgar bem coloca, essa diferença permeará modos de pensar, agir, comportar-se, relacionar-se que serão sempre desconhecidos a priori. Esta é uma concepção muito cara a todo trabalho que agencie trocas, que fomente a potência das experiências corporais, da criação estética e sensível, pois “(...) um espaço que possa ser experimentado é um espaço que suporte o desconhecido, que suporte a ação que traz novas leituras, novos valores” (ALVES, 2020, p. 70).

Nesse sentido, a experiência de Edgar nos cursos que realizou trouxe a possibilidade de novas leituras de mundo, apresentando a necessidade de busca por novas formas de fazer teatro e de estabelecer relações. Tendo essa sua incursão pelo teatro sido benéfica não só para os cursos e para seus parceiros teatrais, mas, principalmente, para ele.

Nesse caminho tortuoso, cheio de experimentações, Edgar foi concebendo o que era possível à sua experiência como ator e construindo possibilidades de atuação que o respeitassem como pessoa com deficiência visual. Também ia apresentando para seus professores e colegas que a possibilidade de fazer teatro, sendo um jovem com

deficiência visual, era tangível se seus modos de perceber e de viver fossem considerados e respeitados.

Ele considera que o teatro foi o fórceps que lhe trouxe uma multiplicidade de vivências, antes se quer imaginadas, pois embora ele tenha precisado reorganizar a rota, foi possível encontrar caminhos pelos quais pôde seguir com seu desejo e estas experiências reverberaram de tal modo que o levaram a ser o que ele é hoje como ator, audiodescritor e como pessoa.

O teatro contribuiu para que eu conseguisse a minha independência motora, de mobilidade também. Ele foi meio que o meu fórceps. (...) O teatro (...) transformou a minha vida toda. Foi por causa do teatro que eu ganhei minha independência. Primeiro, independência de mobilidade, foi para fazer teatro que eu comecei a desenvolver isso, que eu assumi a bengala (...). A minha independência de mobilidade me fez ter um contato com muitas pessoas, o teatro me fez ter contato com pessoas muito diversas (...). Depois, o teatro que me deu minha independência financeira, não só como ator, mas também como consultor de audiodescrição, porque eu descobri um outro nicho dentro do teatro, dentro das artes que é a acessibilidade (...). Por causa do teatro que eu fiz as minhas viagens mais legais (...). Eu diria que ele mudou completamente, ele virou a minha vida 180°, eu fui para o outro lugar (Entrevista com Edgar Jacques, em 05/07/2022).

O teatro realmente tem esse poder. Embora a experiência de Edgar tenha se dado em cursos profissionalizantes de teatro, que estabelecem distinções nas formas de ensino, na comparação com os espaços de educação teatral em contextos escolares, focalizando a performance do ator para a construção cênica, pudemos perceber que estas experiências também foram marcantes e ressoaram para além da cena, educando-o para a teatralidade presente na vida (MAGELA, 2019), construindo seu pensamento crítico, ampliando suas áreas de atuação pessoal, social e profissional.

Sua experiência teatral lhe permitiu, como ele mesmo nos traz, assumir sua bengala, ampliar sua mobilidade, ampliar seus espaços sociais e seus vínculos, desenvolver-se profissionalmente. Sair da rota planejada, estereotipada, ir para outro lugar. De maneira muito poética, Edgar traz em uma de suas falas finais que:

O lado bom disso tudo é que tudo pode ser experimentado, já que estamos começando a fazer a gente pode inventar um monte de coisa para ver se dá certo, se não dá certo, o que funciona, o que não funciona, em que contexto isso funciona, em que contexto isso não funciona muito. Tudo pode ser experimentado! Entrevista com Edgar Jacques, em 05/07/2022).

Com essa última fala, Edgar produziu o título deste tópico e reitero que o lado bom disso tudo é que tudo pode ser experimentado. Estamos todos dando nossos primeiros passos, ainda que eles já estejam sendo dados há muitos anos, nesse campo ainda em constituição.

Com isso, a narrativa de Edgar nos permite perceber exemplarmente os dissensos entre práticas docentes teatrais que estimulam novas produções simbólicas, fomentam a construção de novas perspectivas de relação consigo mesmo e com outrem, ampliando concepções estéticas, sensíveis e críticas de mundo, no comparativo com práticas docentes teatrais que não elaborem em conjunto e criativamente estas dimensões, deixando a elaboração das acessibilidades necessárias aos alunos com deficiência a cargo deles mesmo, sem produzir os tensionamentos necessários para a ampliação de suas potencialidades.

Edgar nos mostra que receber crianças e jovens com deficiência visual nos espaços de educação teatral não significa criar espaços de afetação e estímulo as potencialidades destas crianças e jovens. A deficiência visual é uma característica que modifica a existência, as relações e as construções de mundo, por isso, considerá-la é de extrema relevância. Ignorar, subestimar e recebê-la em espaços que não a conceba criativa e potencialmente reduz as possibilidades de construção e ampliação de mundo das crianças e jovens com deficiência visual, reduz a possibilidade de que suas performances teatrais sejam suficientemente boas para as próprias crianças e jovens.

Edgar traz diversos apontamentos sobre a necessidade de criarmos espaços de troca abertos a diversidade humana, desde a escola. Pontuando a importância da escola inclusiva, da fuga aos estereótipos regulatórios produzidos pelo capacitismo acerca do que podem ou não podem as pessoas com deficiência, reafirma a necessidade de construção de autonomia das crianças e jovens com deficiência visual desde a mais tenra idade, sem que isso signifique abrir mão de uma política do cuidado.

A narrativa de toda sua experiência teatral nos permite perceber que o teatro não é somente um ponto em nossa experiência vivida, ele atravessa toda ela, transpassando nossas vivências, tirando-nos do lugar, produzindo novas formas de nos perceber e de estar no mundo.

Portanto, se intentamos criar espaços de educação teatral como espaços de encontro para uma educação do sensível, precisamos previamente conceber as crianças e jovens com e sem deficiência a partir de suas potências singulares que provocaram rachaduras coletivas, uns nos outros e também em nós, enquanto professores. Precisamos receber suas colaborações, mas também colaborar com eles, pois a educação teatral é uma troca de saberes sensíveis que produzem atravessamentos que escapam a nossa própria percepção momentânea, ressoando em toda nossa vida.

FIM: ou estamos apenas no começo?

Iniciei esta dissertação fazendo-lhes o pedido de que se atentassem a sua condição de pessoa, de ser humano, para além das rotulações e/ou titulações que buscam usurpar nossa individualidade, num esforço de retirar certa dose de nossa humanidade quando nos profissionalizamos. Questiono agora, nesta finalização, se há como circunscrever um fim para todas as problematizações aqui elencadas, ou se estamos apenas no começo de um longo caminho na constituição deste campo de pesquisa que inter-relaciona o teatro, a educação, as infâncias e juventudes e a deficiência visual.

Certamente, o fim está distante, mas com todas as análises pudemos compreender que nossas construções sociais, essas discutidas ao longo do texto, influenciam o modo como construímos os espaços que compartilhamos, nosso pensamento acerca da pluralidade humana e os modos como nos relacionamos.

Ao nos colocarmos em contato com as experiências narradas pela Prof.^a Marlíria Flávia, pela Prof.^a Kelly Crifer, pelo ator e Prof. Felipe Rodrigues e pelo ator e audiodescritor Edgar Jacques, pudemos dimensionar o alcance da educação teatral enquanto um espaço político que lhes permitiram, e nos permitiram, refletir sobre questões sociais que ressoam nos diversos âmbitos da vida de nossas crianças e jovens com deficiência visual, mas não somente delas.

Ao compreendermos que o conhecimento não é algo dado que vamos alcançando durante as etapas de nossa vida, concebemos que ele é algo construído a partir das nossas relações sociais a medida que vamos vivendo experiências que nos tocam e nos atravessam. O conhecimento, portanto, não é uma meta a ser alcançada mecanicamente, nem um presente ofertado por outrem, mas sim, uma construção de inventividades e reprodutividades acerca do que queremos ser no mundo, de como queremos intervir nele e de como somos atravessados pelas experiências que vivenciamos.

Isso nos permite conceber que todas as crianças e/ou jovens possuem saberes sobre si e sobre o universo que as rodeiam, sendo assim, crianças e jovens com deficiência visual também circunscrevem seus conhecimentos sobre si mesmo e

sobre o mundo, intervindo nele, produzindo seus próprios imaginários e simbologias, transformando céus em gavetas, bob esponjas em robôs, câmeras em pessoas, não saberes em saberes.

Ao estarmos em constante processo relacional (BOURRIAUD, 2009), estamos também imersos em experiências. Nesse sentido, as experiências perceptivas (MERLEAU-PONTY, 1999), nos permitem agenciar relações e processos educacionais e artísticos que corroborem com a possibilidade de que o mundo não seja somente um mundo visível, mas que seja também sensível, tangível.

Essa educação sensível à experiência perceptiva mostra-se como um caminho que possibilita a fruição teatral, de modo que a educação teatral não seja apenas um ensino técnico e desafetuoso, mas seja um espaço para a reflexão, para a imaginação e para a invenção de modos outros de fazer perceber, de fazer sentir e de fazer afetar todas as crianças e jovens, com ou sem deficiência, mas principalmente, estas que têm seu fazer artístico cerceado há tempos.

As Profas. Marlíria Flávia e Kelly Crifer, nos trouxeram materialidades metodológicas ao exporem suas construções de metodologias viáveis com seus respectivos alunos e/ou grupos, que consideram a não visualidade nos processos de educação teatral.

Perspectivar o olhar cego possibilitou que a Prof.^a Marlíria se debruçasse a perscrutar metodologias que não fossem baseadas na imitação puramente visual, considerando que o olhar cego tateava, cheirava, ouvia. Com isso, ela pôde abrir espaço para que seus alunos fossem colaboradores de suas práticas, criando um entrelaçamento entre os seus conhecimentos, enquanto professora de teatro, e os conhecimentos de seus alunos sobre suas próprias potencialidades perceptivas.

Assim como a Prof.^a Kelly, que ao compreender que os olhos de seus alunos eram seus ouvidos, tato, olfato, paladar, pôde intensificar este processo de autodescobrimento, trabalhando percepções profundas de suas peles, ossos, músculos, vozes, tensionando seus medos juvenis, provocando rachaduras dentro e fora do grupo.

As construções metodológicas das professoras para a educação teatral nos atentaram para pontos de grande relevância no trabalho com crianças e/ou jovens com deficiência visual que precisam ser considerados quando intentamos desenvolver práticas mais acessíveis de educação teatral, sendo eles: os atravessamentos

gerados pelas concepções sociais do que é ser pessoa com deficiência visual em nossa sociedade; o modo tátil de conhecer o mundo; as noções de espaço e lateralidades; a potencialidade da voz; a necessidade de criar vivências que respeitem suas corporalidades, bem como de incorporar seus imaginários; e a proposição de experiências perceptivas que ampliem suas potencialidades corporais e/ou gestuais.

Somado a estas questões, as professoras trazem em suas narrativas apontamentos acerca da defasagem quanto a formação acadêmica e artística que considerem a existência de pessoas com deficiência como possíveis alunos e/ou público. A isto, podemos considerar que a existência de pessoas com deficiência não é amplamente discutida em nenhum outro contexto que não seja especializado, devido ao modo como nos socializamos. Nossas instituições refletem a nossa sociedade.

A exemplo disto, temos que os campos sociais de estudo, como os da infância e juventude, não incorporam os modos de perceber e de viver das crianças e jovens com deficiência, ou ao menos não os mencionam. O campo da educação só menciona esta possibilidade de existência nos estudos especializados, no que tange à educação inclusiva que, por sua vez, secciona todas as deficiências e produzem um não-lugar (SILVA; SILVA, 2022) para as infâncias e juventudes com deficiência.

A deficiência é uma categoria estudada e produzida até a atualidade, principalmente, dentro do próprio campo deficiência, que ainda se encontra intimamente relacionado aos campos especializados da saúde, da assistência social, da psicologia e da educação especial e inclusiva. Contudo, pequenas mudanças vêm ocorrendo nos campos artísticos e nos campos de pesquisa que não se relacionam com uma produção desenvolvimentista das pessoas com deficiência, que tem como finalidade produzir pessoas mais normatizadas, focalizando suas inscrições sociais e seus atravessamentos.

Para a ampliação destas questões devemos considerar que a deficiência é uma marca social que se intersecciona com várias categorias sociais (COLLINS; BILGE, 2020) e trazê-la para nossas discussões educacionais, sociais, artísticas e culturais mais amplas, tomando-a de antemão como uma das possíveis marcas das pessoas que se relacionarão conosco, neste mundo que todos compartilhamos.

Ao compreendermos que ser criança e/ou jovem com deficiência visual são possíveis modos de existir, tão legítimos quanto todos os outros modos, abrimos

brechas para que as infâncias e as juventudes também não sejam escamoteadas em nossas concepções que se voltam para o que as crianças e jovens serão quando forem adultas, mas considerem-nas a partir do que elas são no presente, como crianças e jovens, das culturas infantis (PRADO, 1999, 2021; SOUZA, 2014, 2016, 2017; FARIA; RICHTER, 2009; MACHADO, 2013; FONSECA, 2021) e juvenis (PAIS, 1990, 2005, 2011; REGUILLO, 2003), que produzem, constroem e compartilham suas impressões, expressões, saberes, dúvidas e conhecimentos do mundo conosco.

Nesse sentido, ao rememorarem suas experiências, o ator e Prof. Felipe Rodrigues e o ator e audiodescritor Edgar Jacques, duas pessoas com deficiência visual, nos exemplificam com suas próprias experiências vividas em contextos de educação teatral, os atravessamos desta relação, demonstrando também que ser pessoa com deficiência não circunscreve um único modo de viver, pois suas experiências diferem em muitos sentidos.

O ator e Prof. Felipe Rodrigues traz em sua narrativa a importância da amizade para a interação e construção de vínculos dentro de uma instituição especializada, pondera sobre a característica curiosa de ser criança que provocou do seu interesse pelo fazer teatral na infância, levando-o a constituir parte de um grupo de teatro criado pela Prof. ^a Marlíria Flávia, parceria esta que se desdobrou até a atualidade.

Seus apontamentos traçam também o modo como ele percebeu e viveu sua experiência num contexto de educação teatral, em um espaço compartilhado com outras crianças com deficiência visual. A importância de trabalhar suas noções espaciais, de poder se expressar teatralmente de acordo com a sua corporalidade e de ressignificar conhecimentos anteriores em suas concepções teatrais.

Felipe também aponta que o teatro lhe permitiu ser uma criança com autonomia, bem como a crer nas suas potências e perceber que ser pessoa com deficiência visual não é uma limitação para a realização de seus desejos. Demarcando, também, a importância da acessibilidade nas produções artísticas, embora compreenda que a falta dela não pode ser um impeditivo para a existência de pessoas com deficiência visual nos espaços artísticos e culturais.

A narrativa do ator e audiodescritor Edgar Jacques traz apontamentos muito relevantes e traça um paralelo ao pontuar que sua aproximação com o campo da educação teatral se deu mais tarde, quando jovem, também pela curiosidade em viver

uma experiência distinta das que ele já havia vivido, mas sem vínculos de amizade anteriores e em contextos nos quais ele era a única pessoa com deficiência visual.

Edgar aponta que, por esse motivo, sentiu-se pouco compelido ao alargamento de suas potencialidades teatrais nos primeiros cursos que realizou, assim como aponta que ao interpretar personagens sem deficiência visual ele era impulsionado a performar uma visualidade inexistente, tendo isso pouco contribuído para a ampliação de suas expressividades enquanto jovem com deficiência visual.

Tudo isso, demonstra a importância de construir o campo da educação teatral com professores sensíveis às diferenças que nos constituem, conscientes de que a deficiência visual é um modo de existência que instaura uma singularidade nos modos de expressão e de percepção que devem ser consideradas, tomando as crianças e os jovens como colaboradores, sem negligenciar suas experiências ao isolamento de suas próprias produções, sem instruções ou estímulos que ampliem suas expressividades e performances.

A narrativa de Edgar demonstra também a potencialidade de experiências em espaços que concebam as pessoas com deficiência visual como colaboradoras e produtoras de suas teatralidades, circunscrevendo a não visualidade como um modo de expressão e de concepção teatral.

Para além, Edgar nos narra que suas experiências teatrais em contextos educacionais, profissionalizantes ou não, abriram para ele um novo universo de possibilidades. Ao se propor a essa experiência ele pôde ressignificar suas relações de proteção e cuidado, criar vínculos com pessoas diversas, sentir-se mais seguro para viver suas andanças desprotegidas, conhecendo novos lugares, descobrir seus interesses profissionais e experimentar mais o mundo com menos medo de errar.

Com isso, somos norteados por caminhos pelos quais como podemos construir uma educação teatral mais acessível. Ensinar teatro é construir espaços potenciais de afetação, nos quais as crianças e jovens possam transformar suas próprias vidas na sua relação com ele. Ensinar teatro é produzir em conjunto espaços de convívio abertos para que o próprio teatro, imbricado na teatralidade da vida (MAGELA, 2019), eduque as crianças e jovens esteticamente e sensivelmente à beleza das relações, das transgressões, dos conflitos humanos.

Ensinar teatro de maneira acessível é que crer na potência das crianças, dos jovens com deficiência visual e perscrutar uma busca por teatralidades possíveis,

experimentando o teatro a partir da não visualidade, construindo saberes novos sobre temas nunca antes visitados, elaborando expressividades corporais e gestuais constituídas a partir de uma perspectiva tátil de mundo, possibilitando que a deficiência visual seja percebida pelas próprias crianças e jovens como um modo criativo, perceptivo e sensível de existir e resistir às imposições normatizadoras e adultocentricas que se esforçam por deslegitimar suas infâncias e juventudes, retirando espaços de pertença.

A narrativa das professoras e dos ex-alunos entrevistados nos demonstram que é possível construir espaços de educação teatral acessíveis às experiências da não visualidade, contrariando noções capacitistas, infiltrando e provocando rachaduras nos modos de fazer teatro, assim como nos demonstram que há a possibilidade planejada epistemológica e metodologicamente de construção de culturas infantis pelas crianças e de culturas juvenis pelos jovens com ou sem deficiência visual.

Demonstram também que é urgente que os cursos de formação incorporem a existência de pessoas com deficiência em suas discussões e práticas, assim como é urgente uma política de formação de público para que mais pessoas com deficiência, desde a infância até terceira idade, estejam presentes nos teatros e que mais produções teatrais e artísticas tragam a acessibilidade, desde sua concepção, como parte constituinte delas.

Se o teatro é para todos, que seja de todos, desde a educação, desde a infância, firmando-se na juventude, incorporando a deficiência visual como uma das teatralidades possíveis, abraçando todas as possibilidades de existência, desde a formação de artistas e professores, até a constituição de uma sociedade plenamente acessível. Se o teatro é de todos, que ele abrace as diferenças.

Nota final: Esta pesquisa revela e reforça a importância de escutar as crianças e jovens para que possamos construir coletivamente concepções e práticas de educação teatral atentas as suas culturas, produções e colaborações, pois não existe manual exato quando nos propomos à criação de espaços de educação teatral com crianças e jovens com deficiência visual. As narrativas trazidas aqui nos dão muitas pistas que norteiam caminhos possíveis, mas dizem respeito a outras crianças e jovens, outras experiências de vida. Ouvir a sabedoria das crianças e dos jovens sobre si mesmos, compartilhar as nossas com elas e eles, construir juntos o nosso conhecimento nesse terreno do encontro é o que torna possível educar teatralmente.

Esse texto nada mais é do que um estímulo a práticas mais acolhedoras e sensíveis à facticidade de que não somos todos iguais.

FIM: mas ainda temos muito o que fazer!

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane C.; CRUZ, Ana Cristina J da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea**, São Carlos, v. 1, n. 2, p. 85-97, 2011.

AGUIAR, Carmem Maria. **Educação, cultura e criança**. 1 ed. Campinas: Papirus, 1994.

ALMEIDA, Evany B. de; MARTINS-AZEVEDO, Anna K.; NUNES, Viviane A. O corpo como espaço de aprendizagem: reflexões a partir das vivências de um grupo de teatro formado por adultos na maturidade. **Pro-Posições**, FE-UNICAMP, Campinas, v. 24, n. 3, p. 201-217, 2013.

ALVARENGA, Valéria M.; SILVA, Maria Cristina R. F. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16 **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, 2018.

ALVES, Camila. **E se experimentássemos mais?** Um manual não técnico de acessibilidade em espaços culturais. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

ALVES, Camila. **E se experimentássemos mais?** Contribuições não técnicas de acessibilidade em espaços culturais. 1 ed., Curitiba: Appris, 2020.

ALVES, Camila; MORAES, Márcia. Entre Histórias e Mediações: um Caminho para Acessibilidade Estética em Espaços Culturais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 38, n. 3, 584-594, 2018.

ALVES, Camila; MORAES, Márcia. Proposições não técnicas para uma acessibilidade estética em museus: Uma prática de acolhimento e cuidado. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 484-502, 2019.

ALVES, Jefferson F. Acessibilidade e Teatro: a presença das pessoas com deficiência visual como provocação. **Urdimento**, Florianópolis, v.1, n.34, p. 161-171, 2019.

ALVES, Jefferson F.; CEREJEIRA, Thiago de L. T. Visualidade e audiodescrição: a cena teatral sob o ponto de vista da deficiência visual. **Revista Aspás**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 8-23, 2021.

ANDRADE, Arheta F. de. **O outro lado do mundo**: encontros entre surdocegueira e expressões artísticas. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ANDRADE, Isabela M. S. de; PONTES, Luiza M.; RODRIGUES, Mariana; GRIGOR, Sabrina A.; COSTA, Lorena O. R.; ROCHA, Jerusa M. Grupos-oficina: experimentando novas práticas de Psicologia na escola. **Revista do CFCH**, Edição especial, v. único, p. 1-5, 2015.

ANGELUCCI, Carla Biancha. **Uma inclusão nada especial**: apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do Estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ANGELUCCI, Carla Biancha. Medicalização das diferenças funcionais – continuismos nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 116-134, 2014.

ANGELUCCI, Carla Biancha. Educação em conjunto para todxs: percurso de um possível. In: MACHADO, Adriana M.; LERNER, Ana Beatriz; FONSECA, Paula F. (Orgs.). **Concepções e proposições em Psicologia e Educação**. 1 ed., São Paulo: Editora Blucher, v. 01, 2017, p. 87-100.

AMIRALIAN, Maria Lucia T.; PINTO, Elizabeth B.; GHIRARDI, Maria I. G.; LICHTIG, Ida; MASINI, Elcie, F. S.; PASQUALIN, Luiz. Conceituando deficiência. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 97-103, 2000.

AMIRALIAN, Maria Lucia T. A construção do eu de crianças cegas congênitas. **Natureza Humana**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 129-153, 2007.

AMIRALIAN, Maria Lucia T. Adolescência e deficiência visual: dificuldades e cuidados necessários. **Winnicott e-prints**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 16-33, 2011.

ARENDT, Hannah. **A dignidade da política**. Tradução: Helena Martins, Frida Coelho, Antonio Abranches, César Almeida, Claudia Drucker e Fernando Rodrigues. 3 ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

BATISTA, Flóida M. R. C.; NICODEM, Maria Fatima M. . A Formação do professor de arte no contexto da educação inclusiva. **Anais do EDUCERE 2017**, Umuarama, p. 2088-2105, 2017.

BAVCAR, Evgen. Mediação educativa como contraponto. **Transmuseu**, São Paulo. MAM – Museu de Arte Moderna de São Paulo. p. 1-5, 2013.

BEZERRA, Giovani F.; ARAÚJO, Doracina A. de C. Filosofia e educação inclusiva: reflexões críticas para a formação docente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 267-285, 2012.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 2 ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. 16 ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Declaração de Salamanca**: recomendações para a construção de uma escola inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010**. Institui o Plano Nacional de Cultura – PNC. Brasília. 2010.

BRASIL. **Metas do Plano Nacional de Cultura**. Ministério da Cultura. Brasília. 2011.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 - Linha de Base**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BROWN, Margareth; BORTOLI, Anna. Play and Children with Sensory Impairments. In: SMITH, Peter K.; ROOPNARINE, Jaipaul L. (Eds.). **The Cambridge Handbook of Play: Developmental and Disciplinary Perspectives** (Cambridge Handbooks in Psychology). Cambridge: Cambridge University Press, 2018, p. 580-596.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. 4. ed., Petrópolis: Vozes, 2013.

CAMARGO, Maria Aparecida. **Teatro na Escola: a linguagem da inclusão**. Passo Fundo: UPF Editora, 2003.

CAMPBELL, Fiona. **Contours of ableism: The production of disability and abledness**. PALGRAVE MACMILLAN, 2009.

CAMPOS, Rafaely K. N.; RAMOS, Tacyana K. G. Participação social de crianças em brincadeiras: aproximações às culturas da infância na educação infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 21, n. 39, p. 51-66, 2019.

CARVALHO, Fátima. **Inclusão**: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. 5.ed., Rio de Janeiro: Wak editora, 2011.

CEBULSKI, Márcia. C. **Introdução à História do Teatro no Ocidente**: dos gregos aos nossos dias. 1 ed., Guarapuava: Editora Unicentro, 2013.

COLLINS, Patricia H.; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução: Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

CURY, Carlos R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, 2002.

DAY, Hy I. Curiosity and the interested explorer. **Performance & Instruction**, v. 21, n. 4, p. 19-22, 1982.

DELEUZE, Gilles. **Empirismo e subjetividade**. Ensaio sobre a natureza segundo Hume. Tradução: Luiz Orlandi, São Paulo: Editora 34, 1953.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon**: Logique de la Sensation. Paris: aux éditions de la différence. Tradução: Silvio Ferraz e Annita Costa Malufe, 1981. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5433647/mod_resource/content/1/bacon-logica%20da%20sens%20%28trad%29.pdf Acesso em: 10/09/2022.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, v.1, 1995.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

DESGRANGES, Flávio. Quando teatro e educação ocupam o mesmo lugar no espaço. **Caminho das Artes/A Arte fazendo Escola**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, p. 1-21, 2004. Disponível em: <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420091014164649Quando%20teatro%20e%20educacao%20ocupam%20o%20mesmo%20lugar%20no%20espaco.pdf>. Acesso em: 22/04/2022.

DESGRANGES, Flávio. **A inversão da olhadela**: alterações no ato do espectador teatral. 2 ed., São Paulo: Hucitec, 2017. (Coleção Teatro, n. 83).

DIAS, Adriana. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. **Anais I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPcD/Diversitas/USP Legal**, São Paulo, 2013.

- DIAS, Adriana. Pensar a deficiência, algumas notas, e se me permitem um convite. In: ALLEBRANDT, Débora; MEINERZ, Nádia E.; NASCIMENTO, Pedro G. (Orgs.). **Desigualdades e políticas da ciência**. Florianópolis: Casa Verde, 2020, p. 163-200.
- DINIZ, Débora. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. **Série Anis**, Brasília, v. 28, p. 1-8, 2003.
- DUARTE JR., João-Francisco. **Porque arte-educação?** 5 ed. Campinas: Editora Papyrus. 1988.
- DUARTE JR., João-Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- DUBATTI, Jorge. Physis natural y physis poética en el acontecimiento teatral. **Los Rbdomantes**, Buenos Aires, v. 4, n. 4, p. 63-70, 2004.
- DUENHA, Milene L. Presença e afeto na experiência do encontro na arte: quando não se podem prever seus efeitos. **Revista aSPAs**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 162-176, 2016.
- FARIA, Ana Lúcia G. de; RICHTER, Sandra R. S. Apontamentos Pedagógicos sobre o papel da arte na educação da pequena infância: como a pedagogia da Educação Infantil encontra-se com a arte? **Small Size Paper**. Experiencing Art in Early Years: learning and development processes and artistic language, Bologna: Pendragon, p. 103-113, 2009.
- FIETZ, Helena M.; MELLO, Anahi G. de. A multiplicidade do cuidado na experiência da deficiência. **Revista ANTHROPOLOGICAS**, Recife, v. 29, n. 2, p. 114-141, 2018.
- FILHO, Adilson V. C.; FERREIRA, Gildete. Movimentos Sociais e o Protagonismo das Pessoas com Deficiência. **SER Social**, Brasília, v. 15, n. 32, p. 93-116, 2013.
- FONSECA, Tatiana R. “**Eu prefiro ser pequena... porque eu sou pequena!**”: relações de idade entre meninas e meninos da Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.
- FORDHAM, Brigham A. Dangerous bodies: freak shows, expression, and exploitation. **UCLA Entertainment Law Review**, v. 14, p. 207-245, 2007.
- FRABBETTI, Roberto. A arte na formação de professores de crianças de todas as idades: o teatro é um conto vivo. Tradução: Regina Célia da Silva. Revisão técnica: Márcia Gobbi. **Pro-Posições**, FE-UNICAMP, Campinas, v. 22, n. 2, p. 39-50, 2011.
- FRANÇA, Tiago H. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 17 n. 31, p.59-73, 2013.
- GARLAND-THOMSON, Rosemarie. Integrating Disability, Transforming Feminist Theory. **The Johns Hopkins University Press**, Baltimore, v. 14, n. 3, p. 1-32, 2002.

GOETTEMS, Milene B.; PRADO, Patrícia D. Educação infantil, dança e teatro na formação em Pedagogia: caminhos possíveis para experiências corporais e artísticas. In: PRADO, Patrícia D; SOUZA, Cibele W. (Orgs.). **Educação infantil, diversidade e arte**. São Paulo: Laços, 2017, p. 137-157.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução: Mathias Lambert. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1988.

GUÉNOUN, Denis. **A exibição das palavras**: uma ideia (política) do teatro. Tradução: Fátima Saadi. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto, 2003.

HANSTED, Talitha C.; GOHN, Maria da Glória. Teatro e educação: uma relação historicamente construída. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 30, p. 199-220, 2013.

HORA NETO, José A.; QUEIROZ, Jaqueline R. Espaço e Lugar: estudo sobre a compreensão espacial de uma pessoa com deficiência visual. **Anais V Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica - CONNEPI**. Maceió, v. 1, 2010.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro**. 7 ed., Campinas: Papyrus, 2008.

KASTRUP, Virgínia. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 4, p. 108-122, 1998.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, 2001.

KASTRUP, Virgínia. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 7-16, 2004.

KASTRUP, Virgínia. 'Será que cegos sonham?': o caso das imagens táteis distais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 431-440, 2013.

KASTRUP, Virgínia. O tátil e o háptico na experiência estética: considerações sobre arte e cegueira. **Revista Trágica**: estudos de filosofia da imanência, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p.69-5, 2015.

KASTRUP, Virgínia; CARIJÓ, Filipe H.; ALMEIDA, Maria Clara de. Abordagem da Educação no Campo da Deficiência Visual. **Informática na Educação**: teoria & prática, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 114-122, 2009.

KASTRUP, Virgínia; SADE, Christian. Atenção a si: da auto-observação à auto-produção. **Estudos de Psicologia**, UFRN, Natal, v. 16, p. 139-146, 2011.

KASTRUP, Virgínia; VERGARA, Luiz G. Zona de risco dos encontros multissensoriais: anotações éticas e estéticas sobre acessibilidade e mediações. **Revista TRAMA Interdisciplinar**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 53-68, 2013.

KASTRUP, Virgínia; POZZANA, Laura. Encontros com a deficiência na universidade: deslocando o capacitismo em oficinas de formação inventiva. **Revista Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 33-52, 2020.

KEMP, Laura; ZANELLA, Andréa V.; NUERNBERG, Adriano H. (Re)criação do olhar: oficinas estéticas com crianças com deficiência visual. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 112-125, 2016.

KOUDELA, Ingrid D. **Jogos teatrais**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, Jorge B. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 4 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 183-198.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede**. Bauru/Salvador: EDUSC/EDUFBA, 2012.

LIGNELLI, César. **Sons & cenas: apreensão e produção de sentido a partir da dimensão acústica**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

LIMA, Débora C. C.; PELEGRINI, Thiago. Corpo e Corporalidade: um debate sobre o conceito e a vivência dos alunos sobre estética corporal. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor**. PDE, Curitiba: Cadernos PDE, SEED/PR. v.1. p. 1-14, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uel_edfis_artigo_debora_cintia_cazonato_de_lima.pdf. Acesso em 13/10/2021.

LOEWENSTEIN, George. The psychology of curiosity: A review and reinterpretation. **Psychological Bulletin**, v. 116, n. 1, p. 75-98, 1994.

LOPES, Pedro. **Deficiência na Cabeça: percursos entre diferença, síndrome de Down e a perspectiva antropológica**. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

LOURAU, René. Objeto e método da Análise Institucional In: LOURAU, René. **Analista institucional em tempo integral**. São Paulo: Editora Hucitec, 2004, p.66-86.

LUPETINA, Raffaella; WALTER, Cátia C.F. Trajetórias Educacionais de pessoas com surdocegueira adquirida. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, n. 4, p.1021-1036, 2021.

MACHADO, Adriana M. Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê. In: MEIRA, Marisa E. M.; ANTUNES, Misuko A. M. (Orgs.). **Psicologia Escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, v. 1, 2003, p. 63-68.

MACHADO, Adriana M. Educação Inclusiva: de quem de que quais práticas estamos falando? **27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade?** Caxambu, v. 1, p. 1-14, 2004.

MACHADO, Marina M. Fenomenologia e Infância: o direito da criança a ser o que ela é. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 249-264, 2013.

MAGELA, André Luiz L. Cognição Teatral e Educação. **Revista Rascunhos**. Caminhos da pesquisa em artes cênicas, Uberlândia, v. 5, n. 3, p. 302-318, 2018.

MAGELA, André Luiz L. Educação teatral como produção de subjetividade. **Conception**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 50-74, 2019.

MAGELA, André Luiz L. Recusa e Adesão: resistência entre estudos da cognição e a educação teatral. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-29, 2021.

MARQUES, Paulo P. Fenomenologia e Fenômeno em Maurice Merleau-Ponty. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 6, n. 12, p. 832-840, 2015.

MARTINS, Mirian Celeste. Mediações culturais e contaminações estéticas. **Revista Gearte**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 248-264, 2014.

MASINI, Elcie F. S. A educação do portador de deficiência visual — as perspectivas do vidente e do não vidente. **Em Aberto**, Brasília, ano 13, n. 60, p. 60-77, 1993.

MASINI, Elcie F. S. Algumas noções sobre fenomenologia para o pesquisador em Educação. **Revista da Faculdade de Educação**. FEUSP, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 71-78, 1993.

MASINI, Elcie F. S. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual** - orientando professores especializados. 1 ed., Brasília: Editora Corde, v. 1, 1994.

MASINI, Elcie F. S. A experiência perceptiva, o corpo, a pessoa deficiente visual. **Cadernos de Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 39-44, 1996.

MASINI, Elcie F. S. Aprendizagem totalizante: propicia o aprendizado de crianças com deficiência visual, de crianças surdas e de crianças sem deficiências sensoriais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 9, n. 2, p. 237-247, 2003.

MASINI, Elcie F. S. A experiência perceptiva é o solo do conhecimento. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 39-43, 2003.

MASINI, Elcie F. S. Uma experiência de inclusão? providências, viabilização e resultados. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 23, p. 29-43, 2004.

MASINI, Elcie F. S. Aprendizagem Significativa na Escola. **Aprendizagem Significativa em Revista**, Porto Alegre, v. 6, n. 3, p. 70-78, 2016.

MASINI, Elcie F. S.; CAMPOS, Elaine S. O Corpo na arte ou a arte no corpo? Corpo, arte e dança em diálogo com a fenomenologia de Merleau-Ponty. **Revista Digital Arte ConTexto**, Porto Alegre, v. 3, p. 1-5, 2015.

MELLO, Anahí G. de. **Gênero, Deficiência, Cuidado e Capacitismo**: Uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MELLO, Anahí G. de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016.

MELLO, Anahí G. de. **Olhar, (não) ouvir, escrever**: uma autoetnografia ciborgue. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. Tradução: José Arthur Gianotti e Armando M. d'Oliveira. 2 ed., São Paulo: Editora Perspectiva, 1984.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MICHELETTO, Franciane S. M. **Ensino de arte para alunos com deficiência**: Relato dos professores. Dissertação (Mestrado Em Educação). Faculdade De Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

MORAES, Márcia. PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual. In: MORAES, Márcia; KASTRUP, Virgínia. (Orgs.). **Exercícios de ver e não ver**: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010, p. 26-51.

OHL, Nathalie G.; ANGELUCCI, Carla Biancha; NICOLAU, Aneline M.; HONDA, Caroline. Escolarização e preconceito: lembranças de jovens com e sem deficiência. **Revista ABRAPEE**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 243-250, 2009.

OLIVEIRA, Fabiana de; TEBET, Gabriela G. de C. Cultura da Infância: brincar, desenho e pensamento. In: ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea B. (Orgs.). **O plural da infância**: aportes da sociologia. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 39-55.

OLIVEIRA, Maria E. de; STOLTZ, Tania. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 26, n. 36, p. 77-93, 2010.

OMAR, Amanda. C. S. Teatro e deficiência: em busca de uma metodologia inclusiva. **Anais XIII Congresso Internacional de Tecnologia na Educação: Educação, Tecnologia e a Escola do Futuro**. Recife: SENAC, p. 1-10, 2015.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**, 2001.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude - alguns contributos. **Análise Social**, Portugal, v. 25, p. 139-165, 1990.

PAIS, José Machado. Nas rotas do cotidiano. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Portugal, n. 37, p. 105-115, 1993.

PAIS, José Machado. Jovens e Cidadania. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Portugal, n. 49, p. 53-70, 2005.

PAIS, José Machado; BENDIT, René; FERREIRA, Vítor Sérgio (Orgs.). **Jovens e Rumos**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2011.

PARRA, Sandra. A Imaginação no Trabalho de Integração Voz-Movimento Corporal. **Revista Voz e Cena**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 35-46, 2021.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa - intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PAULA, Bianca B. de. **A poeticidade contida nas linguagens artísticas e estéticas da educação infantil: vamos escutar a cor dos passarinhos fazendo o verbo delirar?** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

PEREIRA, Manaíra M. Teatro na perspectiva de uma educação inclusiva. **Anais V Congresso Nacional de Educação - CONEDU**, Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/49062>. Acesso em: 25/07/2022.

PEREIRA, Ray. Diversidade funcional: a diferença e o histórico modelo de homem-padrão. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 715-728, 2009.

PEREIRA, Sayonara. Corpos que esboçam memórias. **Anais do 2º encontro nacional de pesquisadores em dança - Dança: contrações epistêmicas**, p. 1-10. 2011.

PRADO, Patrícia D. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**. FE-UNICAMP, Campinas, v. 10, n. 1, p. 110-118, 1999.

PRADO, Patrícia D. **Contrariando a Idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PRADO, Patrícia D. **Educação e culturas infantis**: crianças pequenininhas brincando na creche. 2 ed., Campinas: Autores Associados, 2021.

PRADO, Patrícia. D; SOUZA, Cibele W. de. (Orgs.). **Educação infantil, diversidade e arte**. São Paulo: Laços, 2017.

POZZANA, Laura. **Movimento sensível e vital**: uma oficina articulando a cegueira com o mundo. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

PUPO, Maria Lúcia de S. B. Para desembaçar os fios. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 217-228, 2005.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, 2010a.

QVORTRUP, Jens. A tentação da diversidade – e seus riscos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1121-1136, 2010b.

QVORTRUP, Jens. Infância e Política. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 777-792, 2010c.

RABÊLLO, Roberto S. **Teatro-educação**: uma experiência com jovens cegos. Salvador: EDUFBA, 2011.

REGUILLO, Rossana. Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 103-118, 2003.

REVERBEL, Olga G. **Um Caminho do Teatro na Escola**. São Paulo: Scipione, 1989.

ROCHA, Jerusa M. **Os múltiplos nós que nos constituem**: o afeto na constituição dos processos emotivos e cognitivos. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

RODRIGUES, Maria Rita C.; MORAES, Marcia O. Considerações sobre a imitação entre jovens e crianças cegas. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 7, n. 1, p. 20-37, 2016.

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

SACKS, Oliver. **Um antropólogo em marte**: sete histórias paradoxais. Tradução: Bernardo Carvalho. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SALVA, Sueli; SCHÜTZ, Litiéli W.; MATTOS, Renan S. Decolonialidade e interseccionalidade: Perspectivas para Pensar a Infância. **Cadernos de Gênero e Diversidade-UFBA**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 160-178, 2021.

SANCOVSCHI, Beatriz; KASTRUP, Virgínia. Algumas ressonâncias entre a abordagem enativa e a psicologia histórico-cultural. **Fractal Revista de Psicologia**, v. 20, n. 1, p. 165-182, 2008.

SANCHEZ, Renata M.; AGUILAR, Gina Maria. Relacionalidade Vocal: espaço, performance e atenção. **Revista Voz e Cena**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 45-58, 2020.

SANTIAGO, Sandra M. S. A. **Audiodescrição em contexto de teatro em Portugal**. Dissertação (Mestrado em Tradução e Serviços Linguísticos). Faculdade de Letras. Universidade do Porto, Porto-PT, 2015.

SANTOS, José C.; MOREIRA, Wagner W. O Corpo em Cena: reflexões para a educação escolar. **Revista Pensar a Prática**. Goiás, v. 24, p. 1-25, 2021.

SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (Orgs.) **As crianças - contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997, p. 7-30.

SARMENTO, Manuel J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004, p. 9-34.

SARRAF, Viviane P. Acessibilidade cultural para pessoas com deficiência - benefícios para todos. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**. São Paulo, v. 1, n. 6, p. 23-43, 2018.

SASSAKI, Romeu K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Mídia e deficiência**. Brasília: Fundação banco do brasil, p. 160-165, 2003.

SAYÃO, Deborah T. Crianças: substantivo plural. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 4, n.6, 24-32, 2002.

SAYÃO, Deborah T. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? **Revista Eletrônica de Educação UFSCar**, São Carlos, v.2, n. 2, p. 92-105, 2008.

SHAKESPEARE, Tom; WATSON, Nicholas. O modelo social da deficiência: uma ideologia ultrapassada? Tradução: Felipe Benedet In: ALLEBRANDT, Débora; MEINERZ, Nádia E.; NASCIMENTO, Pedro G. (Orgs.). **Desigualdades e políticas da ciência**. Florianópolis: Casa Verde, 2020, p. 133-162.

SILVA, Maria Cristina R. F. **A inclusão na formação do professor de arte**. 17º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, Florianópolis, p. 1259-1270, 2008.

SILVA, Shirley; SILVA, Cleber Nelson de O. Infância e deficiência: notas sobre um não-lugar na produção acadêmica. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 551-572, 2022.

SILVA, Thayná C. R.; SOUZA, Margarete C. A. O lugar de onde se vê: a inclusão da pessoa com deficiência visual no teatro. **Ephemera**, Ouro Preto, v. 3, n. 5, p. 128-141, 2020.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978.

SOUSA, Joana B. de. O que percebemos quando não vemos? **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 21, n. 1, p. 179-184, 2009.

SOUSA, Joana B. de. **O que vê a cegueira?** A escrita Braille e sua natureza semiótica. 1 ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

SOUSA, Joana B. de; Vídeo TEDx Talks. **A cegueira como forma de visão** | Joana Belarmino | TEDxJoao PessoaSalon, Youtube, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PhCAMgtBb80>. Acesso em: 13/07/2022.

SOUSA, Joana B. de. Cegueira, Acessibilidade e Inclusão: Apontamentos de uma Trajetória. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, n. 3, p. 564-571, 2018.

SOUZA, Cibele W. de. **Linguagens teatrais e Educação Infantil**: possibilidades para a construção de uma pedagogia de corpos inteiros. GRUPECI - Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias. Ética e diversidade na pesquisa, Goiânia, p.1-43, 2014.

SOUZA, Cibele W. de. **Educação infantil e Teatro**: um estudo sobre as linguagens cênicas em propostas formativas, educativas e infantis da Rede Municipal de São Paulo/SP. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SOUZA, Cibele W. de. As linguagens teatrais produzidas para e pelas crianças da Educação Infantil. In: PRADO, Patrícia D.; SOUZA, Cibele W. de. (Orgs.). **Educação infantil, diversidade e arte**. São Paulo: Laços, 2017, p. 159-184.

SOUZA, Débora H. A. de. A corporalidade no aprendizado do teatro: o corpo no espaço escolar. **Rascunhos**, Uberlândia, v. 2, n. 1, p. 98-112, 2015.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais**: o fichário de Viola Spolin. Tradução: Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

SPRITZER, Mirna. Poética da Escuta. **Revista Voz e Cena**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 33-44, 2020.

STANISLAVISKI, Constantin. **A criação de um papel**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

STANKOV, Lazar; SEIZOVA-CAJIĆ, Tatjana; ROBERTS, Richard D. Tactile and kinesthetic perceptual processes within the taxonomy of human cognitive abilities. **Intelligence**, v. 29, n. 1, p. 1-29, 2001.

STIKER, Henri-Jacques. **A history of disability**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1999.

TEIXEIRA, Ana Carolina B. Deficiência em cena: o corpo deficiente entre criações e subversões. **O Mosaico - Revista Pesquisa em Artes/FAP**, Curitiba, n. 3, p.1-9, 2010.

UPIAS, Union of the Physically Impaired Against Segregation. **Fundamental principles of disability**. London: UPIAS. 1975.

VARELA, Francisco. O reencantamento do concreto. **Cadernos de subjetividade**, São Paulo, n. 11, p. 71-86, 2003.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. A ansiedade cartesiana. In: VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **A mente incorporada: Ciências cognitivas e experiência humana**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 143-154.

VENDRAMIN, Carla. Repensando mitos contemporâneos: O capacitismo. **Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos**, v. 2019, p. 16-25, 2019.

VIOLANTE, Marta S. S. **Audiodescrição para pessoas com incapacidade visual em peças de teatro**. Dissertação (Mestrado em Comunicação Acessível). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Instituto Politécnico de Leiria, Leiria-PT, 2015.

VYGOTSKI, Lev S. A formação social da mente. **Psicologia**, v. 153, p. V631, 1989. Disponível em: <https://btux.com.br/wp-content/uploads/sites/10/2018/07/Livro-A-forma%C3%A7%C3%A3o-social-da-mente.pdf>. Acesso em: 29/09/2021.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas V: fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKI, Lev S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, R.G. _____, autorizo a utilização dos dados coletados, como entrevistas, materiais, documentos etc, para a realização da pesquisa de mestrado Educação Teatral Acessível: como construir práticas possíveis para/com as infâncias com deficiência visual?, realizada pela pesquisadora Lorena Ohana Rodrigues Costa, no curso de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada pela Prof.^a Dr.^a Patrícia Dias Prado, com contato via e-mail: lorena.ohana@usp.br e telefone: (31) 999577241, para âmbito restrito de sua pesquisa de mestrado e seus desdobramentos de divulgação científica (publicações, eventos acadêmicos, artísticos, culturais e formativos). A pesquisadora se compromete a disponibilizar todos os dados coletados, retomar e discutir os resultados obtidos na presente pesquisa, assim como, colocar-se à disposição para qualquer dúvida e esclarecimento. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas de pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Assinatura

Data e local: _____

APÊNDICE 2 - Roteiro entrevista semiestruturada com professores

1. Quando e como se deu seu encontro com o teatro, dele com a acessibilidade (no caso para a deficiência visual) e com a infância? Foi uma escolha sua trabalhar nesta área que envolve esses três pilares? Por quê?

2. Quais são as suas concepções sobre a educação teatral para com crianças com deficiência visual?

3. Sua turma com alunos com deficiência visual é uma turma inclusiva ou uma turma exclusivamente de alunos com deficiência visual? A instituição é referência na área ou é uma instituição regular?

4. Quais são as referências teóricas e metodológicas que você utiliza no seu trabalho? Você utiliza jogos teatrais no processo de aulas? Quais?

5. Como são planejadas suas aulas e como se dão na prática?

6. Você consegue perceber e avaliar os atravessamentos causados, nos seus alunos com deficiência visual, no que se refere ao desenvolvimento teatral, socioemocional e cognitivo?

7. Você gostaria de contribuir com algum outro ponto que considere importante sobre este tema e não foi abordado?

APÊNDICE 3 - Roteiro entrevista semiestruturada com ex-alunos

1. Com qual idade e como se deu seu encontro com o teatro? Foi uma escolha sua ou não? Onde você fez aulas de teatro?
2. A instituição é referência em deficiência visual ou é uma instituição regular?
3. Você se lembra como eram as aulas? Quais metodologias você mais gostava e quais menos gostava? Por quê?
4. As aulas se dedicavam exclusivamente à construção de personas / personagens ou vocês eram apresentados a todas as áreas do teatro?
5. O que e como essas aulas de teatro afetaram sua trajetória formativa, de vida pessoal e profissional, etc?
6. Você passou a frequentar mais o teatro como espectador depois que começou a fazer as aulas? Se sim, quais as suas considerações sobre e se não quais os motivos?
7. Você gostaria de contribuir com algum outro ponto que considere importante sobre este tema e não foi abordado.

APÊNDICE 4 – Roteiro entrevista semiestruturada com ex-alunos

1. Com qual idade e como se deu seu encontro com o teatro? Se tiver acontecido em cursos ou na escola, em qual curso e /ou escola você fez aulas de teatro?

2. A instituição é especialista em deficiência visual ou é uma instituição regular? O que você pensa sobre essa especialidade e sobre o processo de inclusão em escolas regulares?

3. Você se lembra como eram as aulas de teatro? Quais destas suas experiências teatrais te marcaram mais profundamente? Por quê?

4. Quanto às metodologias, você se lembra quais você mais gostava e quais menos gostava? Por quê?

5. As aulas se dedicavam exclusivamente à construção de personas / personagens ou vocês eram apresentados a todas as áreas do teatro, profissões de bastidores, etc.?

6. Como estas aulas de teatro afetaram suas experiências com a vocalidade, com o universo visuocêntrico na sua trajetória formativa, de vida pessoal e profissional?

7. Você passou a frequentar mais o teatro como espectador depois que começou a fazer as aulas? Se sim, quais as suas considerações sobre e se não quais os motivos?

8. Quais são as suas considerações em relação à acessibilidade nestes espaços de formação teatral e em espetáculos?

9. Você gostaria de contribuir com algum outro ponto que considere importante sobre este tema e não foi abordado.