



MISCELÁNEOS | DIVERSOS

Fermentario V. 16, N° 1 (2022)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República. www.fhuce.edu.uy

Faculdade de Educação, UNICAMP. www.fe.unicamp.br

As palavras que se ouçam: uma reflexão sobre a linguagem do Projeto «Capacitação Inclusiva» e a prática artístico-pedagógica como forma de invenção

Las palabras que se oigan: una reflexión sobre el lenguaje del Proyecto «Capacitación Inclusiva» y la práctica artístico-pedagógica como forma de invención

The words that we say: a reflection on the language of the «Capacitação Inclusiva» Project and the artistic-pedagogical practice as a form of invention

*Nicholas Belem Leite*¹
(<https://orcid.org/0000-0002-7033-6445>)

DOI: <https://doi.org/10.47965/fermen.16.1.11>

Recibido: 29/05/2022

Aceptado: 27/10/2022

Resumo

O artigo investiga a proposta pedagógica do Projeto «Capacitação Inclusiva», desenvolvido na Associação de Pais e Amigos dos Autistas de Guarujá (APAAG), cidade do litoral sul de São Paulo,

¹ Universidade de São Paulo.

entre abril de 2021 e janeiro de 2022. Ao incluir o ensino da Arte em sua estrutura, o Projeto anunciou o desejo de impulsionar a «cultura e a arte no município, criando programas e ações culturais para pessoas com necessidades especiais». (APAAG, 2021, p. 7). Pretende-se debater, a partir do desvelamento dos conhecimentos triados para circulação no Projeto, e na apuração de sua linguagem, quais visões sobre o aprendente autista e sobre a Arte constituem «Capacitação Inclusiva». Estima-se confrontar tais perspectivas com noções contemporâneas de Arte/Educação, Estudos da Deficiência e Ação cultural, com o objetivo de compreender de que forma o Projeto mobiliza-se no cumprimento de suas intenções formativas e de ampliação da cultura. Também é finalidade do artigo apresentar uma proposta artístico-pedagógica que se construiu na APAAG, estada nos princípios de uma pedagogia de fronteira, nos termos de Henry Giroux, a partir do entendimento do direito à aprendizagem estética de pessoas autistas.

Palavras-chave: autismo, pedagogia de fronteira, pedagogia do teatro.

Resumen

El artículo investiga la propuesta pedagógica del Proyecto «Capacitação Inclusiva», desarrollado en la Associação de Pais e Amigos dos Autistas de Guarujá (APAAG), ciudad del litoral sur de São Paulo, entre abril de 2021 y enero de 2022. Incluyendo el arte en su estructura, el Proyecto anunció la voluntad de promover «la cultura y el arte en el municipio, creando programas y acciones culturales para personas con necesidades especiales» (APAAG, 2021, p. 7). Se pretende debatir, a partir del develamiento de los saberes ordenados para la circulación en el Proyecto, y en la determinación de su lenguaje, qué visiones sobre el aprendiz autista y sobre el Arte constituyen «Capacitação Inclusiva». Se estima confrontar tales perspectivas con nociones contemporâneas de Arte/Educación, Estudios de Discapacidad y Acción Cultural, con el objetivo de comprender cómo el Proyecto se moviliza en el cumplimiento de sus intenciones formativas y de expansión de la cultura. Es también propósito del artículo presentar una propuesta artístico-pedagógica que se construyó en la APAAG, a partir de los principios de una pedagogía de frontera, en los términos de Henry Giroux, desde la comprensión del derecho al aprendizaje estético de las personas autistas.

Palabras clave: autismo, pedagogía de frontera, pedagogía teatral.

Abstract

The article investigates the pedagogical proposal of the «Capacitação Inclusiva» Project, developed at the Associação de Pais e Amigos dos Autistas de Guarujá (APAAG), a city on the south coast of São Paulo, between April 2021 and January 2022. Art in its structure, the Project announced the desire to

promote «culture and art in the municipality, creating cultural programs and actions for people with special needs» (APAAG, 2021, p. 7). It is intended to debate, from the unveiling of the knowledge sorted for circulation in the Project, and in the determination of its language, which views about the autistic learner and about Art constitute «Capacitação Inclusiva». It is estimated to confront such perspectives with contemporary notions of Art/Education, Disability Studies and Cultural Action, with the objective of understanding how the Project mobilizes itself in the fulfillment of its formative intentions and the expansion of culture. It is also a goal of the article to present an artistic-pedagogical proposal that was built at APAAG, based on the principles of a border pedagogy, in the terms of Henry Giroux, from the understanding of the right to aesthetic learning of autistic people.

Keywords: autism, border pedagogy, theater pedagogy.

Introdução

O marco científico dos estudos sobre o Autismo foi fixado em meados do século XX, com a publicação, em 1943, de *Autistic Disturbance of Affective Contact*, do médico austríaco Leo Kanner (Lacerda, 2017). Essa data, entretanto, não referencia o início daquilo a que, hoje, nomeia-se Transtorno do Espectro Autista (TEA), mas apenas nos indica o momento histórico em que o TEA passa a ser reconhecido como uma condição humana específica, descolando-se de diagnósticos generalizantes. Antes disso, as pessoas que, a partir das pesquisas de Kanner e de seus sucessores, atualmente sabemos pertencerem ao espectro autista, eram frequentemente «diagnosticadas como loucas, incapazes, anormais, bandidas, dementes, retardadas, doentes mentais e endemoninhadas», de acordo com Tilio (2007), citado por Leitão (2021, p. 96). Para Lacerda (Ibid., p. 16), esse contexto de indefinição significou o negligenciamento do fato que os indivíduos autistas são «acometidos de uma condição particular», levando-os, na conjunção clínica e social, a serem tratados, levianamente, «como deficientes intelectuais profundos». Ao fazermos o recuo da história do Autismo, percebemo-la como uma trajetória de exclusão.

Na contemporaneidade, sem que se conheçam, rigorosamente, as causas etiológicas do Autismo, a «condição [é] caracterizada por um conjunto sintomático» (Ibid., 2017, p. 21). Isso significa, na prática, que embora existam indicações sobre uma causação genética do TEA (de origem parental ou

mutação genética da criança), os diagnósticos dessa condição não ocorrem por meio de exames laboratoriais, mas por intermédio da constatação, médica, de uma série de sintomas associadas ao transtorno. Há pelo menos dois critérios decisivos para a determinação do Autismo, comentados na quinta versão do Manual Estatístico e Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM V), da Associação Americana de Psiquiatria: a) prejuízo na comunicação e na interação social; b) ocorrência de comportamentos estereotipados e repetitivos. Todavia, ainda que esses fenômenos possam ser observados na maior parte dos sujeitos que são identificados como autistas, eles manifestam-se de formas distintas em cada indivíduo, por determinações e condicionamentos biológicos e sociais diversos. Dessa maneira, uma definição universalizante de pessoas com sintomas autísticos é, além de inadequada, simbolicamente violenta².

Antes da difusão científica da ocorrência de um quadro autístico que, de tão complexo, deve ser compreendido como um espectro, a manifestação de traços que, hoje, associamos aos vários modos de haver do TEA, significou a estigmatização das pessoas que os extenalizaram, cuja existência foi reduzida, ou equivalida, à patologia, à loucura, à incapacidade intelectual, à inadaptação, à ineficácia, à anormalidade. Mesmo em nossa época, quando a pesquisa sobre o Autismo traça contornos mais precisos, esse modelo de exclusão persiste em variadas formas discursivas; nos desenhos curriculares, e nas práticas pedagógicas, inclusive. Tendo em vista a perquirição dessa hipótese, este artigo joga luz sobre a linguagem de um projeto social que, de abril de 2021 a janeiro de 2022, propôs-se à capacitação (profissional) de sujeitos autistas por meio de formações em Educação Física e Arte. Este texto comentará, especificamente, o fazer em Arte/educação de tal projeto, especialmente aquele relacionado à Pedagogia do Teatro.

Contestando a perspectivação estereotipada da pessoa autista como ser associal, pouco imaginativo e alheio ao que não lhe é de interesse restrito, este artigo apresenta um fragmento de uma tentativa³ pedagógica no campo das Artes Cênicas, descrevendo um procedimento que foi tramado *com* indivíduos autistas no contexto da ação cuja linguagem, como mencionou-se, pretende-se discutir, ainda que introdutoriamente. Ao preconizar o direito à educação estética, sensível e criadora de crianças, adolescentes e adultos autistas, e na defesa de uma inegociável necessidade da radicalização dos discursos veiculados sobre, e para, tais existências, a redação deste trabalho propõe como seu

² Ver Bourdieu; Passeron, J. C. (1992). A reprodução: Elementos para a uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

³ Tentativa foi o nome que o poeta e professor francês Fernand Deligny, que tem um trabalho documentado de mais de 50 anos com crianças autistas, escolheu para nomear as suas experimentações no campo da Pedagogia. São ações contrapoder, antipedagógicas, desenvolvidas de forma a criar fissuras no que está institucionalizado. A ideia de tentativa incorpora noções de persistência, fragilidade e precariedade.

objetivo principal a afirmação da viabilidade da ação poética, inventiva e fértil de pessoas do espectro autista. Não se trata, desse modo, da demonstração de um método de ensino (de Teatro) para autistas, mas da partilha de uma possibilidade ensaiada de atuação, no campo da Arte/educação, baseada nas inteligências autistas, e não em possíveis faltas. Nesse quadro, um procedimento estético-pedagógico será comentado, à luz da teoria da Pedagogia radical associada a abordagens de criação, ensino e aprendizagem de Teatro.

A reflexão que aqui se presentifica, em suma, tenciona contribuir para o prolífero, mas pequeno campo das pesquisas que relacionam Pedagogia do Teatro e neurodiversidade, com o foco no percurso inventivo de pessoas autistas. Além disso, visa colaborar com o trabalho e os processos de educadores/as das áreas de Arte e Teatro que, porventura, venham a desenvolver, orientar ou participar de experiências com públicos neuroatípicos. Isso posto, falamos sobre a urgência da revisão dos mecanismos reguladores de nossas ações pedagógicas, de modo que a democracia seja um objeto a perseguir em um paradigma de Educação centrado, sobretudo, no movimento permanente de ampliação do espectro de jogadores.

Acerca da radicalização da linguagem na construção de uma Educação democrática

Em um sentido foucaultiano, um currículo educacional é a corporificação de um saber. E o saber, como continua a lembrar-nos Tomaz Tadeu da Silva (2011), nesse mesmo prisma, é uma das partes do vínculo que o poder —regulação e norma— integra. Se a vigia das condutas dos indivíduos, a sua standardização, presume o conhecimento delas, também o saber inclui em si intenções, que, na linha de pensamento que se apresenta, implicam dominação. O poder não é evento extrínseco ao currículo —os fatos da experiência educacional—, contaminando-o como um organismo estrangeiro que se aloja em um corpo saudável; está na constituição dele, existindo por meio da seleção, organização e divisão de objetos de transmissão. A opção por determinado desenho curricular é, invariavelmente, orientada. Todo processo de Educação, ao incluir determinado conhecimento em sua estrutura, parte de um posicionamento sobre o que se escolhe ensinar, e sobre os modos que esse saber será, em teoria, transmitido e assimilado.

As reflexões presentes neste texto são mobilizadas, primeiro, pela análise da proposta pedagógica do Projeto «Capacitação Inclusiva», em desenvolvimento na Associação de Pais e Amigos dos Autistas de Guarujá (APAAG), que, ao incluir o ensino da Arte em sua estrutura, anuncia o objetivo de impulsionar a “cultura e a arte no município, criando programas e ações culturais para pessoas com necessidades especiais” (APAAG, 2021, p. 7). Pretende-se debater, a partir do desvelamento dos

conhecimentos triados para circulação no Projeto, e na apuração de sua linguagem, quais visões sobre o aprendente e sobre a Arte subjazem-no. Estima-se que tais perspectivas sejam confrontadas com noções contemporâneas de Arte/Educação, Estudos da Deficiência e Ação cultural, com o fito de compreender de que forma o Projeto mobiliza-se no cumprimento de suas intenções formativas e de ampliação da cultura. Também é finalidade deste artigo apresentar uma proposta artístico-pedagógica que vem se construindo na APAAG, a partir de um entendimento do direito à aprendizagem estética, esteada nos princípios de uma pedagogia de fronteira, nos termos de Henry Giroux.

O Projeto «Capacitação Inclusiva» é financiado pelo Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Guarujá (FUMCAD). Em Janeiro de 2021, foi contemplado pelo edital de seleção de Projetos de Organizações da Sociedade Civil, publicado pelo município a partir da ação do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA). A APAAG, tendo sido favorecida pelo referido edital, em Abril de 2021 deu início a um Projeto de qualificação de crianças, adolescentes e jovens, entre 3 e 24 anos, com laudos alusivos ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou a quadros de Deficiência Intelectual (DI), público que atende desde de 2000. Por meio da realização de aulas de Natação, Teatro e Música, pelos dez meses de subsídio público da iniciativa, tenciona-se a realização de uma série de objetivos que foram descritos quando da justificativa do Projeto. Em linhas gerais, tais propósitos são: a afirmação do direito das pessoas do TEA e/ou com DI à cultura, esporte e ao lazer, o estímulo a áreas do desenvolvimento comprometidas, a qualificação profissional, a formação moral e a aprendizagem sobre a sustentabilidade, que é um tema que atravessa todas as áreas do Projeto.

Ao propor a prática de Teatro, o Projeto da Associação prevê: a estruturação das aulas a partir de práticas de contação de histórias, o uso de fantoches, dedoches e de tinta facial, a realização de uma peça teatral com contação de histórias. O texto de «Capacitação Inclusiva» justifica a produção do evento cênico na sua possibilidade de estimular habilidades genéricas, como o planejamento, a generalização e a discriminação de contextos. Descreve a contação de histórias, que, na condição do Projeto, é inerente ao fazer teatral, como processo facilitador do desenvolvimento moral. É princípio da ação com as histórias, segundo a APAAG (2021, p. 5), «trabalhar temática de inclusão, mentira, amizade, bondade etc». Os cursos, prospectados, nas três frentes indicadas, como «oficinas terapêuticas», voltam-se, com ênfase, à capacitação dos jovens atendidos – os participantes do Projeto, no jargão da APAAG – para o trabalho, e para o ensino de habilidades úteis para as muitas funções sociais e laborais.

A APAAG, em Guarujá, realiza um trabalho fundamental de assistência e formação de pessoas do TEA, que é seu público de atenção especial. Oferece, gratuitamente, atendimentos psicoterapêuticos, fisioterápicos, fonoaudiológicos e educacionais com os poucos recursos do aporte municipal, das doações que angaria e dos eventos que promove. É, de tal maneira, uma entidade de grande interesse público, que acolhe a demanda de apoio a autistas. Entretanto, na leitura dos posicionamentos da Instituição, em relação ao Projeto «Capacitação Inclusiva», no que diz respeito à atividade artística, em especial a teatral, revela-se a falta de definição sobre o potencial educativo do Teatro enquanto âmbito da Arte, ainda que o Teatro se faça presente na redação do Projeto, o que poderia indicar a compreensão de sua potencialidade formadora. Tal fato é constatado ao analisarmos a ausência de objetivos voltados à aprendizagem estética e a saberes próprios ao Teatro, por exemplo.

O Projeto da APAAG, em relação a suas orientações em Arte, poderia ser classificado como um tipo contextualista de abordagem de Arte/educação. Koudela (2017), quando propõe a necessidade de um ensino teatral que não parta de conteúdos extra-arte, introduz-nos a ideia defendida por Eisner de que seria a contextualista a justificativa mais comum para o ensino da Arte em toda a história da Arte/educação. A partir dessa ótica, destacam-se «as consequências instrumentais da arte na educação» (Koudela, 2017, p. 17), e argumentos psicológicos e/ou sociais são usados na formulação de programas de ensino. Embora sentido mais usual adotado para a organização das formas de ensinar e aprender Arte, o contextualismo não é o mais atual – ou o que contempla melhor essa área de conhecimento. Contemporaneamente, no Brasil, de acordo com Barbosa (2010), é o movimento de Arte/Educação como cognição que se impõe, alegando «a eficiência da Arte para desenvolver formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades (...), formular hipóteses e decifrar metáforas» (Barbosa, 2010, p. 17). A visão mais contemporânea de Arte/educação defende seu ensino a partir de aprendizagem. De aprendizagem estética.

No reconhecimento do afastamento do Projeto da APAAG de tal interpretação, alguns questionamentos devem ser levantados, uma vez que atitudes formativas que relegam a Arte a posições secundárias são, como vimos, comuns, ainda que a atualidade lance mão de posturas que a consolidem como instância do saber. Os mais urgentes, no âmbito desse artigo, são os que investigam que visão de Arte, e que visão da pessoa em aprendizagem, condicionam a conformação de uma proposta como «Capacitação Inclusiva». Sobre a compreensão da Arte, é posto um entendimento instrumental, como meio para um fim (aprendizado moral/ambiental e habilitação social/profissional), se lembrarmos o que significa a categoria contextualista. No entanto, para respondermos à segunda

questão: como se vê o indivíduo desta ação formativa?, é fundamental que voltemo-nos a uma pergunta anterior: como se enxerga a deficiência?

Em primeiro lugar, há de se explicitar que não há conformidade sobre a categorização do Autismo como deficiência⁴. Em um estudo destinado à análise da gênese do Movimento da Neurodiversidade, Ortega (2009) apresenta posições diferentes sobre o tema. Em oposição a uma atitude pró-cura, que implica o reconhecimento do autismo como doença, preconizando a necessidade de acesso a tratamentos e terapias comportamentais, estão os movimentos de luta pró-neurodiversidade, para os quais, de acordo com seus ativistas, geralmente autistas de grau leve, «as terapias pró-cura [são] um passo adiante na negação e intolerância da diferença e da (neuro) diversidade e na implantação de políticas eugênicas e genocidas» (Ortega, 2009, p.73-74). Para esse grupo, o autismo deve ser lido como uma forma identitária, uma variação da humanidade, sendo, de tal modo, a hipótese de cura uma forma de violência. Segundo Ortega (Ibid, p.74), «é o estatuto ontológico do autismo que está sendo disputado: doença para uns, exemplo da diversidade do cérebro humano, para outros».

O ponto de vista da neurodiversidade, apresentado por Ortega, alinha-se às noções e inquietações suscitadas pelos Estudos da Deficiência, desenvolvidos no Reino Unido nos anos 70. Em linhas gerais, de acordo com Diniz (2007), tais estudos contribuíram para que aquilo a que se habituou chamar de deficiência fosse ressignificado, construindo uma nova linguagem sobre o tema, apartada dos discursos hegemônicos – médicos, educadores, especializados, que não consideravam o lugar de origem das pessoas com deficiência⁵.

A concepção de deficiência como uma variação normal da espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII, e desde então ser deficiente é experimentar um corpo fora da norma. O corpo com deficiência somente se delineia quando contrastado com uma representação de o que seria corpo sem deficiência. Ao contrário do que se imagina, não há como descrever um corpo com deficiência como anormal. A anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida. (Diniz, 2007, p. 8, grifo nosso).

Essas perspectivas, de modelo social e com fins de ressignificação, apontam a ideia de deficiência como assunto social e político. Ortega (op. cit., 2009, p. 68), considera que «ela não existe para além da cultura e do horizonte social que a descreve como tal e nunca pode ser reduzida ao nível biológico e/ou patológico». Historicamente, a deficiência, porque foi criada a partir de uma sistemática oposição

⁴ No debate social. Legalmente, no Brasil, desde 2012, com a lei 12.764, a pessoa com diagnóstico de TEA é considerada com deficiência, para todos os efeitos legais.

⁵ Não há consenso sobre essa nomenclatura. Alguns grupos optam por usar a palavra “deficiente” como forma de marcar a deficiência como característica fundamental da pessoa, e não como algo que ela porta. Outros, afirmam ser importante definir que a pessoa (a qualidade humana), antecede qualquer outra característica.

à suposta normalidade hegemônica, é associada ao que é ruim, deficitário e inábil. E, o corpo/ser deficiente, porque não se assemelha, em um primeiro momento, ao corpo belo, útil, guerreiro e produtivo do mundo do capital, é compulsoriamente situado em uma periferia espacial, representacional e simbólica.

A influência de autores como Derrida e Foucault no campo permite compreender como a normalização pressupõe a deficiência para sua própria definição: o indivíduo só pode ser considerado «normal» por oposição ao indivíduo considerado «deficiente». A deficiência aparece como construção cultural. Mais do que um fato biológico, constitui uma maneira de regulamentar os corpos considerados normais e corresponde à recusa da sociedade em aceitar a variabilidade do corpo humano. (Ortega, op. cit., 2009, p. 68).

Referenciando-nos nessas análises, aproximamo-nos da compreensão do nascimento e desenvolvimento de um movimento identitário Autista. Movimento esse que circunscreve, em uma comunidade, indivíduos que habitam terrenos equivalentes, a fim de protegê-los de uma tendência normativa de homogeneização. Ao mesmo tempo, somos lembrados, ou advertidos, de que a história do autismo, assim como a da deficiência, por muito tempo, foi tomada como tragédia pessoal, isto é, como triste acontecimento privado, isentando-se do que é público toda a responsabilidade de assistência e a sua parte na autoria da geração de corpos segregados. Ao retomarmos o Projeto da APAAG, especificamente o seu posicionamento curricular, ainda que estejamos falando de uma proposta para a Educação não-formal, hipotetiza-se a sua formação a partir de um alinhamento àquela tendência já descrita neste artigo, a qual entende o autismo como deficiência, ressaltando-se o histórico negativo associado ao termo, o que se afirma, por exemplo, na forma como o grupo é nomeado «pessoas com necessidades especiais», e em suas orientações, que se desenham para o favorecimento de características/habilidades concebidas como típicas e, portanto, normais e desejáveis. De tal maneira, no Projeto, o ensino de Teatro serve à socialização, à profissionalização, à terapia para intervenção comportamental, ao lazer e ao divertimento, e não à sua possibilidade de ser meio e fim da expressão e comunicação de ideias por meio de discursos simbólicos. De fato, nada em «Capacitação Inclusiva», advoga a favor da capacidade de criar, e poetizar, das pessoas do TEA e de quadros de DI. Assim, nessa contradição de oferecer Teatro sem Teatro, o Projeto, se desenvolvido *stricto sensu*, não se faz para a radicalização da linguagem, mas para o seu apaziguamento, afastando-se, portanto, do que Giroux (1999), entende como missão pública da Educação: a democracia.

Radicalizar a linguagem significa criar mecanismo de contraponto, propondo um novo modo de demonstrar. No caso do que se reflete aqui, as possibilidades das pessoas em quadros de atipicidade de existirem, socialmente, culturalmente, a partir de novos paradigmas. Giroux (1999, p. 31), afirma-

nos que o significado é «uma construção histórica e social», e que a ação humana, ou a possibilidade de ação, é uma decorrência da linguagem, isto é, do jeito como os significados são criados e circulam. A alteração da linguagem sinaliza a alteração do uso que se faz dela, e, por consequência, das ações dos Outros, e sobre os Outros. Somente a partir de novos referenciais o corpo marginalizado pode, ele mesmo, ganhar um novo significado. Pode ser avistado, por exemplo, pelo que tem a contribuir, e não pelo que lhe falta. Conforme Neira e Nunes (2007, p. 3), «Hall (1997) contribui com este debate, esclarecendo que a cultura é um sistema simbólico no qual as coisas têm que ser nomeadas num processo que lhes dá sentido». Que sentido damos, hoje, para as pessoas que escapam à norma? Enxergar o TEA como forma de existir, e não como falha a corrigir, defende-se aqui, é um caminho de atravessamento. Nos termos de Giroux, de cruzamento de fronteiras.

Na sua proposição de uma Pedagogia radical, ou de uma Pedagogia de fronteiras, de forte influência freireana, Giroux (1999, p. 41), apresenta-a como:

(...) atenta ao desenvolvimento de uma filosofia pública democrática que respeite a noção de diferença como parte de uma luta comum para melhorar a qualidade da vida pública. Ela não pressupõe somente um reconhecimento das fronteiras mutáveis que tanto corroem quanto reterretorizam diferentes configurações de cultura, do poder e do conhecimento. Ela também vincula as noções de escola e a categoria mais ampla de educação a uma luta mais real em prol de uma sociedade democrática radical. (Giroux, 1999, p. 41).

Em vista dessa definição, que situa-nos a uma forma de conceber a Educação que visa, necessariamente, o questionamento das instituições e significados postos, e que preconiza que a diferença deve ser o referencial balizador da construção curricular, e não a homogeneidade, descreve-se uma abordagem de ensino de Teatro que está se construindo na APAAG. O autor deste texto, em Abril de 2021, tendo sido convidado para ensinar Teatro na instituição a partir dos pressupostos do Projeto «Capacitação Inclusiva», sendo confrontado com as inquietações debatidas aqui, julgando ser fundamental reinventar os direcionamentos do Teatro-educação no Projeto, iniciou um processo de pesquisa de uma forma teatral que, embora não fosse pensada exclusivamente para pessoas do TEA e com DI, contemplasse-as também, visando a vivência estética. Com influência direta das aulas do módulo de Teatro do Curso de Especialização em Arte na Educação da ECA-USP, ministradas entre Março e Abril de 2021 pela professora Dra. Ingrid Dormien Koudela, pensou-se em uma abordagem de ensino de Teatro que considerasse a diversidade perceptiva das pessoas em seus fundamentos. Nesse sentido, desenvolve-se uma perspectiva metodológica que põe em diálogo a ideia de Teatro como Alegoria e o Sistema de Jogos Teatrais, os *Theater Games*.

Concebida pela professora Ingrid Koudela, inicialmente no âmbito universitário e com o nome de Teatro de Figura Alegóricas, essa forma de ensino de Teatro prevê a construção do panorama cênico a partir da ação objetiva no espaço, a partir de etapas de experimentação de imagens alegóricas. De forma geral, a criação cênica nasce da análise grupal dos signos de um referente —a alegoria—, seguida de discussões sobre juízos e de descobertas promovidas pela interpretação da imagem, e pela historicização dos sinais do material investigado. Elaborar-se, a partir desse itinerário, uma variedade de versões da referência, que são apresentadas, quadro a quadro, em uma paisagem que, apesar de não ser uniforme, tem unidade, já que sua espinha dorsal é um modelo de ação comum. Tal postura estético-procedimental associa-se aos *Spolin Games*, pois as bases didáticas do Sistema, Foco, Instrução e Avaliação, podem servir como estruturação e linguagem no transcurso de perquirição das imagens alegóricas.

Além disso, partindo da ideia de que autistas, de forma geral, apresentam mecanismos cognitivos diferentes aos de não autistas (Pieczarka, 2017), como um tipo de pensamento predominantemente visual, e que abstrair pode-lhes ser uma dificuldade, pensou-se sobre a possibilidade executável, efetiva e estética de aprendizagem que uma abordagem centralizada em referentes visuais e aliada a um tipo de jogo social e cooperativo, com objetivos definidos, poderia promover a essa condição identitária. Até então, a fábula e a imagem – obra de Arte – são os tipos de alegoria que foram introduzidos em sala de aula, como modos disparadores de criação, sempre buscando a substituição e ressignificação conceitual. Os Jogos Teatrais são o arcabouço de um percurso de aprendizagem alegórica. Ora auxiliando na tematização, estudo, dos modelos, ora estetizando as ideias por meio de sua linguagem. Ao propor a investigação da alegoria clássica de Esopo, O Leão e o Rato, apostou-se na seguinte sequência didática, por exemplo: i. leitura e escuta da obra; ii. experimentações de frases do texto com coralidade; iii. conversas sobre o texto; iv. improvisações a partir do texto original; v. recriação da história, a partir das concepções dos alunos; vi. representação gráfica das personagens criadas; vii. jogos de corporificação: comunicar a personagem; viii. improvisações com as história/corpos/papeis criados; ix. prática de cena.

Carlos e Wesley

Um dia, uma pessoa chamada Carlos, que era fraca, medrosa e orgulhosa, precisou da ajuda de uma pessoa grande, chamada Wesley, que era forte, orgulhoso e arrogante. Ele estavam em uma cidade, na rua. Carlos passou por um perigo: estava correndo quando bandidos quiseram roubar ele. Então, Wesley saiu na frente e defendeu ele dos bandidos. Carlos, então, disse: “Obrigado, Wesley. Na próxima, quando você estiver em perigo, eu te salvo. Mas Wesley respondeu: “Eu não preciso de ajuda. Eu não preciso de ninguém. Eu me viro. Por que eu ia precisar de

ajuda de alguém pequeno? Mas, um tempo depois, Wesley ficou preso numa teia de aranha muito grande e foi ajudado pela pessoa pequena, assim: Carlos usou uma tesoura para cortar a teia. A aranha estava quase indo comer ele, mas não conseguiu. No fim, Carlos e Wesley se tornam grandes amigos. Fizeram faculdade juntos. Trabalharam em lojas revendendo coisas. Encontraram namoradas perfeitas. Casaram e tiveram filhos. A mulher de Carlos era Helena. A de Wesley era Roberta. Fim⁶.

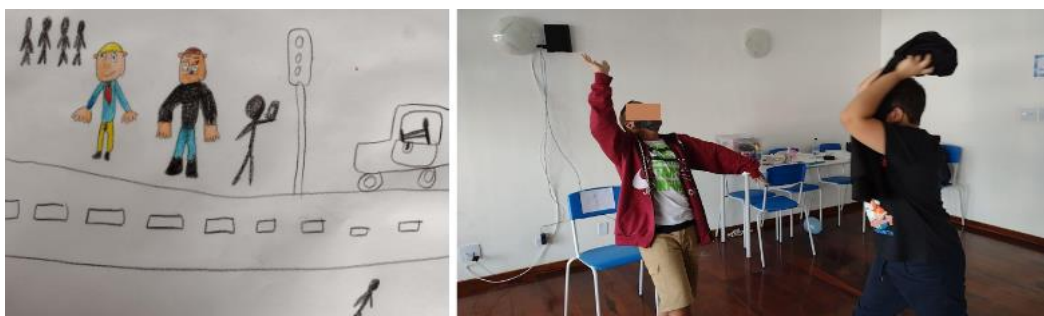


Figura 1 - Ilustração de Carlos e Wesley e Tableaux Vivant da cena

Fonte: fotos do autor.

A definição clássica de ação cultural, proposta pelo francês Francis Jeanson, associa-a, segundo (Coelho apud Viganó, 2019, p.4) a um processo de «criação ou organização das condições necessárias para que as pessoas inventem seus próprios fins», tornando-se «sujeitos da cultura – e não seus objetos». Tal posição marca *um* entendimento —como toda posição— da necessidade de conquista do espaço público por meio de um tipo ativo de cidadania, a qual não admite, ou ao menos questiona, formas de assujeitamento. Ser cidadão, nesse sentido, tem a ver com invenção, com a condição da autodeterminação. Viganó (2019), ao debater o papel da ação cultural em tempos de crise democrática, conclui que é pela via da conscientização da complexidade da vida pública que se podem prospectar caminhos. Entender como a realidade, hoje, opera, é o que permitiria «a proposição de uma ação cultural contundente, que garanta a reconquista da esfera pública e do direito à sensibilidade estética» (Viganó, 2019, p. 11).

Este trabalho, ao analisar o Projeto «Capacitação Inclusiva», propôs-se, antes de tudo, a investigar o porquê de sua forma. Isso sinaliza pensá-lo além do âmbito de sua redação, mas a partir dos vários conteúdos que o subjazem, ainda que de forma oculta. Assim, procurou-se compreender que concepções de Arte/educação e Deficiência, em hipótese, prefiguram-no, e de que maneira tais visões influenciam suas proposições. Tratou-se, portanto, de uma tentativa de entendimento da realidade na

⁶ Transcrição da história criada por um menino de 12 anos, a partir da fábula O Leão e o Rato, na APAAG.

qual o Projeto está inserido, já que não existe por si só. Além disso, buscou-se apresentar uma alternativa ao modelo analisado, não como saída finalizada, e única, mas como exemplo de uma ação artístico-pedagógica, ao menos pautada, no desejo de reavaliar os significados atribuídos, historicamente, a pessoas fora do quadro da tipicidade. Os procedimentos descritos na abordagem apresentada, aliados a essa concepção da ação cultural que denota a premência de os indivíduos «escavarem os seus caminhos na existência», Viganó (2019, p. 15), voltam-se, em síntese, para uma tentativa de fazer visível o invisibilizado – mas que existe, em uma polissemia que pode ser estranhada, mas não eliminada.

A uma atitude que desconsidera a possibilidade poética de crianças e jovens inseridas nas dezenas de formas de haver do Transtorno do Espectro Autista, opõe-se outra, que os olha como sujeitos que têm direito à aprendizagem estética, o que significa, de forma geral, direito a pensar o mundo e a recriá-lo, quando necessário. Evidentemente, há diversas barreiras neste percurso: institucionais, pessoais, metodológicas, mas elas podem ser cruzadas. A questão que se levanta, no entanto, é que esse atravessamento não é possível a partir de velhas réguas. Nas palavras do Davi, de 11 anos, aluno de Teatro na APAAG, aprende-se uma lição: «As palavras que se ouçam podem ser capazes de serem o que nós somos». A partir de que vocabulário, de quais discursos, orientamos as nossas ações pedagógicas, artísticas e culturais? Quais palavras estamos fazendo o *Outro* ouvir? De que léxico elas vêm?

Acerca dos finais que redefinem os limbos, ou sobre aprender o que limbo quer dizer

O Projeto «Capacitação Inclusiva» teve seu fim no começo de 2022, com a apresentação, nos pátios da APAAG, de um exercício cênico de encerramento. Ainda que possa haver valor, e interesse, no compartilhamento do processo de urdidura das dezenas de construções erigidas pelos/as alunos/as-artistas-autistas, em razão da heterogeneidade de materialidades, presenças e formas concebidas, a partir de diferentes abordagens e provocações (jogos teatrais, *tableaux vivants*, práticas de leitura de imagem, performances modeladas por hiperfocos etc), esta parte desta reflexão volta-se, na verdade, para as aulas finais do Projeto, e para um instante sintético de suas intenções. No mês de janeiro, último da ação, uma série de procedimentos avaliativos foram planejados, uma vez que interessava saber, pelas percepções das pessoas envolvidas, as significações e repercussões, singulares, das nossas tentativas em Artes Cênicas. Ponderações essas que seriam somadas às várias outras práticas avaliativas investigadas durante o Projeto, como a escritura e gravação de protocolos, a produção de cartografias e as rodas de avaliação. Esperava-se, assim, criar um quadro geral das experiências, para que pudessem ser pensadas e repensadas, ao serem elucidadas.

Entretanto, em razão de o setor educativo da APAAG seguir o calendário da Secretaria Municipal de Educação, janeiro coincidiu com o período de férias escolares. Por essa razão, a presença dos/as alunos/as às atividades finais não era mais obrigatória, embora o Projeto, que era apartado da formação geral comum, seguisse sem recesso. Esse fato esvaziou os encontros finais. Apesar disso, as poucas presenças que persistiram nos últimos dias ajudaram a pintar o panorama de recepção da prática artístico-pedagógica desenvolvida; uma dessas contribuições será, agora, apresentada. Aos planejamentos das derradeiras aulas, foi incluído um instante de conversa. Diálogos, sempre, disparados por perguntas. Em um deles, construído entre um ator, educador, e um adolescente autista de 15 anos, a seguinte pergunta foi lançada: «Então, depois de tudo... de todas as coisas que nós vivemos, o que é Teatro para você?».

Após um instante de hesitação, a resposta: «O Teatro é um limbo». Espanto. Por algum tempo (agora, com a licença do uso da primeira pessoa), paralisei. De imediato, a memória e a excessiva racionalização levaram-me a noções negativas do significado de limbo: indefinição, incompreensão, medo, vazio. Teria sido esse o nosso processo? As suas marcas? O que passou sem que eu pudesse perceber? Assim, repeti a pergunta, e a resposta veio com um adendo: “O Teatro é um limbo... dos sonhos”. Quis saber o motivo. «Porque limbo é um lugar vazio, tudo mais. Só que tem muita coisa [no limbo] que eu imaginei junto com você por perto. As coisas aparecem». Entendo essa fala, e situação, como a síntese do trabalho desenvolvido.

Tentar a prática formativa em Teatro com crianças e jovens autistas, necessariamente, foi um exercício de dar e abrir espaços. Espaços para significações outras a respeito daquelas identidades e de suas inteligências; espaços para que as suas vozes, de fontes diversas, fossem projetadas e valorizadas a partir da perspectiva da dignidade; espaços para que visões atípicas de mundo fossem percebidas sem a crueza do capacitismo e/ou da condescendência, a atitude que, por exemplo, nomeia o autista de «ser especial», apartando-lhe a humanidade. É no meio de brechas que se compreende que o limbo por ser o lugar do bom inesperado, da virtualidade e do vir a ser; de um vazio que é fértil, e que corporifica o pensamento. Se o Teatro é limbo, é por ser um meio para fazer “as coisas aparecerem”. E o que aparece afirma a sua existência. E escancara as suas formas. Convida sobre a aprendizagem de seus símbolos. Carrega histórias e História, tal como uma alegoria. Da terra fecunda que é o Teatro, brota quem se plantar. Mas que se amane a terra. Que se cavouque e molhe, para que seja, então, limbo.

Do limbo que cultivamos, apareceu a forma alegre e mais tolerante de um menino com os rótulos da indisciplina e da agressividade. Ele aprendeu a ter prazer em jogar junto. Desse limbo, ressoou a voz

de uma menina cujo mutismo seletivo não a impediu de falar, e cantar, nas aulas de Teatro. De lá, revelou-se um corpo mímico, que já foi subestimado, que passou a ver-se, e a ser visto, como poeta. E uma mulher aprendeu que as telenovelas que amava, e que assistia como se fossem a vida, eram, apenas, faz de conta. Para o limbo ribombaram aplausos honestos, não caridosos, e de lá saíram os movimentos (inéditos) de um rapaz que quis dançar com seus chapéus. No limbo, o garoto que a mãe dizia só faltar apanhar na escola, por ser ele, experimentou o afeto das pessoas desconhecidas; talvez a sua lição mais importante. Contudo, nesse lugar, também retumbavam sons, contraditoriamente, contidos. Presenças latentes, cujas palavras ainda não aprendemos a ouvir. Que se façam outras, novas, tentativas.

Este artigo, que recorta uma pesquisa teórico-prática com indivíduos autistas que vem sendo aprofundada em nível de pós-graduação, visa contribuir, sobretudo, com uma reflexão a respeito da produção da diferença e da inépcia a partir da legitimação de práticas excludentes, via linguagem. Por meio da demonstração da viabilidade de um trabalho criativo, efetivo, com crianças e jovens autistas, evoca a necessidade de revisão, permanente, dos discursos e ações que determinam as capacidades dessas existências, de modo que o reconhecimento, inegável, de suas singularidades, passe a ser o marcador fundamental de toda e qualquer prática voltada para esses públicos, neurodiversos, ao invés do propósito homogeneizador de programas cujos enunciados são reforçadores de uma sistemática violência. Essa atitude, perene, de perscrutar as linguagens que geramos e/ou difundimos, pode ajudar-nos a fazê-las outras, mais justas. De tal maneira, podemos começar a imaginar uma senda de Educação, e de Arte/educação, que se institua mais radicalmente democrática; em que “autista”, por exemplo, seja um nome relativo e indissociável da ideia de «pessoa», com todas as esperanças que esse epíteto carrega.

Referências

- APAAG. (2021). *Projeto Capacitação Inclusiva*. Guarujá.
- Barbosa, A. M. (2010). *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez.
- Diniz, D. (2007). *O que é deficiência*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1999). *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Hall, S. (1997). The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. En K Thompson (Ed.), *Media and cultural regulation*. London: SAGE Publications.

- Koudela, I. (2017). *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva.
- Lacerda, L. (2017). *Transtorno do Espectro Autista: uma brevíssima introdução*. Curitiba: Editora CRV.
- Leitão, A. (2021). *Autismo e metáforas multimodais: um estudo discursivo crítico e sociointeracional*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília: Brasília.
- Neira, M. e Nunes, M. (2021). Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo. *Caligrama, Revista eletrônica*. 3 (3). <https://doi.org/10.11606/issn.1808-0820.cali.2007.66201>.
- Ortega, F. (2009). Deficiência, autismo e neurodiversidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 67-77.
- Pieczarka, T. (2011). *O desenvolvimento do TEA: considerações a partir de Piaget*. Tese (Doutorado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Silva, T. (2011). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais na educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Viganó, S. (2019). A Ação Cultural e a Defesa da Vida Pública. *Rev. Bras. Estud. Presença. Revista eletrônica*. 10 (2). <http://seer.ufrgs.br/presenca>.