



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE LETRAS E ARTES – CLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS – PPGAC

Ana Carolina Paes Grilo

A Cor da Voz: adaptação da pedagogia Knebel para abordagens inclusivas

Rio de Janeiro

2023

Ana Carolina Paes Grilo

A Cor da Voz: adaptação da pedagogia Knebel para abordagens inclusivas

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Artes Cênicas.

**Orientador: Prof. Dr. Domingos Sávio
Ferreira de Oliveira**

Rio de Janeiro

2023

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

P 858 Paes Grilo, Ana Carolina
A Cor da Voz: adaptação da pedagogia Knebel para
abordagens inclusivas / Ana Carolina Paes Grilo. -- Rio de
Janeiro, 2023.
149

Orientador: Domingos Sávio Ferreira de Oliveira.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Artes
Cênicas, 2023.

1. Inclusão. 2. Comunicação. 3. Knebel. I. Ferreira de
Oliveira, Domingos Sávio, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
Centro de Letras e Artes – CLA
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGAC
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A COR DA VOZ: ADAPTAÇÃO DA PEDAGOGIA KNEBEL PARA
ABORDAGENS INCLUSIVAS**

POR

Ana Carolina Paes Grilo

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Domingos Sávio Ferreira de Oliveira
Presidente e orientador

Profa. Dra. Lidia Becker (UFRJ)

Prof. Dr. Marcus Vinícius Fritsch de Almeida (PPGAC/UNIRIO)

Ana Carolina Paes Grilo
Candidata

A Banca considerou a Dissertação: a prova da

Rio de Janeiro, 09 de outubro de 2023

*A arte é a minha entrega pro mundo.
Quanto mais eu gosto de mim, mais eu gosto da minha arte.
Quanto mais faz sentido o meu propósito, mais eu confio na minha entrega.
Quanto mais eu me conheço, mais entendo a minha verdadeira meta.
A arte é um lembrete da saída, para si e para todos.
Arte é compromisso.*

Ana Grilo

DEDICO

A todos vocês, que me lembraram do amor,

ou se fizeram amor.

Neste processo, há vocês,

por isso ele é tão nosso.

Uma pesquisa que nos possibilita ser, estar, reinventar um instante, um acesso, um acontecimento a partir da abertura do disponível.

Disponível ao amor, Deus, energia maior ou algum outro tipo de referência que possa ser identificado com essa amplitude no peito que nos repousa, nos abraça. Onde contempla todas as ações resultantes do que um contato de disponibilidade precede.

Ser,

e assim, decidir.

Vocês decidiram. Me orientar, estar comigo, ser meu colo, me emprestar livros, ouvidos, computador, ser meu abraço entre cada escrito, meu lembrete de que no meu processo havia propósito. Propósito em lembrar da vida, da sensibilidade, da grandeza que habita em todos nós, de aprender-ensinando, ensinar-aprendendo.

Eu escolhi,

ter alegria e o lembrete de compartilhar a vida(s) com vocês.

AGRADECIMENTO

Agradeço ao meu pai, **Rogério**, que quando soube do processo de seleção voltou para casa com o último livro que eu precisava nas mãos após um dia intenso de trabalho, mas com um sorriso no rosto, feliz por estar comigo celebrando. Agradeço a minha mãe, **Elô**, que sempre esteve disponível para me dar a mão. Agradeço a minha avó, **Isis**, por todo riso que me tirou entre tantos escritos e ao meu irmão, **Marcos**, por ter confiado em mim e me motivado.

Com sincera gratidão, agradeço ao meu orientador, **Domingos Sávio**, pela orientação que foi primordial não apenas para esta pesquisa, mas também no meu desenvolvimento como artista-pesquisadora e pessoa que cuida. Ao visualizar o percurso que foi desde o primeiro e-mail enviado para assistir sua aula como ouvinte até hoje, percebo o quanto aprendi sobre arte, ferramentas de cuidado, percepção, sensibilidade em relação aos outros e confiança. Agradeço por estar presente em cada etapa, por todo incentivo e entendimento dos meus processos pessoais durante essa fase. Saber que você estava ao meu lado, compartilhando e vibrando comigo, foi um grande impulso.

Agradeço a **Lidia Becker**, uma luz em minha trajetória, cuja paixão pela fonoaudiologia e artes cênicas iluminou meu caminho. Agradeço por ter me apresentado à UNIRIO e ao meu orientador. Além de todo carinho, cuidado, amor e confiança que se estabelece todos os dias e hoje faz parte desse processo.

Aos **parceiros de treino mental**, que me lembraram do propósito e do amor em cada etapa, meu profundo agradecimento.

Brunna, minha amiga e parceira desde os primeiros passos desta pesquisa, compartilhando debates e risadas, seu amor e mente aberta foram inestimáveis.

A todos que contribuíram, seja em debates, livros, abraços, ou simplesmente pela presença constante - **Jhonatan, Bella, Duda, Felipe, Carol, Louise** - meu agradecimento carinhoso.

Ao Prof. Dr. **Marcus**, por suas análises minuciosas que enriqueceram esta pesquisa e disponibilidade, e à banca suplente, Prof. Dr. **André Gardel** e Prof. Dr. **César Lignelli**, que se disponibilizaram para fazer parte deste processo. A **UNIRIO** e todos os **professores**, pelo acolhimento e todo aprendizado para vida.

Aos avaliadores, **Luana, Roberta e Franklin**, amigos e parceiros que se dedicaram ao cuidado. A todos os **participantes** desta pesquisa, pelo compromisso e carinho, e ao **Centro de Reabilitação de Maricá**, por ceder espaço e tempo, confiando em meu trabalho.

Minha gratidão é eterna e profunda por todos vocês e aos meus guias espirituais.

RESUMO

Introdução: A pesquisa "A Cor da Voz" busca promover inclusão e expressão de sentimentos em pessoas com deficiência. A pesquisadora, fonoaudióloga e artista, aplicou a pedagogia de Knebel em um Centro de Reabilitação em Maricá, com foco em Deficiência Intelectual (F72) e Paralisia Cerebral (G80). **Métodos:** Seis jovens de 12 a 28 anos foram estimulados a expressar-se através de diferentes formas de comunicação. Realizaram-se quatro intervenções baseadas na pedagogia de Knebel. **Resultados:** A pesquisa identificou impacto positivo no desenvolvimento pessoal e bem-estar dos participantes, destacando a importância de estratégias inclusivas e artísticas em centros de cuidado. **Conclusão:** A pedagogia Knebel mostrou-se eficaz na promoção da saúde e qualidade de vida de pessoas com deficiência, com necessidade de adaptações curriculares para ampliar sua aplicação.

ABSTRACT

Introduction: The research project "The Color of Voice" aims to promote inclusion and the expression of emotions in people with disabilities. The researcher, a speech therapist and artist, applied Knebel's pedagogy at a Rehabilitation Center in Maricá, focusing on Intellectual Disabilities (F72) and Cerebral Palsy (G80). **Methods:** Six young individuals aged 12 to 28 were encouraged to express themselves using various forms of communication. Four interventions based on Knebel's pedagogy were conducted. **Results:** The research identified a positive impact on the personal development and well-being of the participants, highlighting the importance of inclusive and artistic strategies in care centers. **Conclusion:** Knebel's pedagogy proved effective in promoting the health and quality of life of individuals with disabilities, with a need for curriculum adaptations to expand its application.

ÍNDICE

PRELÚDIO.....	8
CAPÍTULO I. Um olhar sobre o cuidado.....	14
1.1 O etnógrafo como identificação.....	20
1.1.1 Onde está o sujeito?.....	22
CAPÍTULO II. A Importância da Sensibilidade Artística no Cuidado: Uma Abordagem Inclusiva das Questões de Gênero.....	24
2.1 Voz, Arte e Inclusão: Uma Fonoaudióloga na Luta por Igualdade e Saúde.....	31
2.2 Equidade de Gênero: Desafios e Empoderamento na Quebra de Expectativas.....	32
CAPÍTULO III. Para fixar: Maria Knebel.....	35
3.1 A subjetividade em Knebel.....	39
3.2 Knebel e Stanislavski.....	43
3.3 Knebel e suas práticas.....	50
3.3.1 As entrevistas.....	51
3.3.2 Encontro um.....	52
3.3.3 Encontro dois.....	53
3.3.4 Encontro três.....	55
3.3.5 Encontro quatro	57
CAPÍTULO IV. Teatro Inclusivo: Desconstruindo através da Arte.....	59
4.1 Inclusão Teatral: Os Palcos da Diversidade.....	64
4.2 Explorando a Inclusão no Teatro: Adaptando os Princípios de Maria Knebel.....	67
METODOLOGIA.....	70
RESULTADOS.....	75
DISCUSSÃO.....	79
CONCLUSÃO.....	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	134
ANEXOS.....	142

PRELÚDIO

“Como é se ver brilhando?”

Perguntou um aluno com deficiência intelectual quando eu representava a mim em desenho através de uma composição que habitava meu sobrenome, *“Grilo”*, com estrelas, algumas cores azuis, verdes e linhas abstratas. Sua pergunta transpassa a linguagem do contexto do seu uso na comunicação, como chamamos de pragmática e a linguagem dos símbolos, direcionando à semântica. Seus olhos curiosos para mim e o interesse em entender como é e quem eu sou vislumbrava um adolescente que queria saber se essa sensação também habitava nele. Esse interesse, por sua vez, me surpreendera, afinal, o pedido da dinâmica era direcionada para ele, mas que com um *“cadê o seu?”*, me chama para o relacionamento e para uma troca imediata de sentidos.

Então eu pergunto: *“e esse sol, o que há nele que há em você?”* Por um instante, ele olha para o seu desenho, sorri e diz: *“Ele tem movimento. Eu gosto muito de me mexer, de andar, gosto da cor dele, acho feliz.”* Assim, a Cor da Voz surge, com uma adaptação produzida através do acontecimento, do encontro, do que é pedido. Uma voz que se expressa sonoramente, em silêncio, no nada, em sensação e em intenção, capaz de compor um personagem, uma ação, uma época, uma vida.

Tomo a liberdade de mudar a favor do relacionamento e deixo esta pesquisa em constante abertura para atravessamentos temporais, de mudanças e sensibilidades, desde que assim contribua para o que pensamos como *pertencimento*.

Sem o sentimento de “pertencimento”, o ser humano não consegue construir autoestima, o que leva ao desenvolvimento de neuroses e ao não alcance do último estágio das necessidades humanas, isto é, da realização pessoal, em suma, o que poderíamos chamar de felicidade. (MASLOW *apud* RIBEIRO-DE-SOUSA *apud*, 2021, p.66)

Minha proposta de pesquisa traz perspectivas inclusivas, traduzindo sensações e intenções pela união, como cita Azevedo (2017, p. 149), *unindo a vontade e vitalidade, conseguirá criar, organicamente, com inteira consciência dessa organicidade*. É uma tradução de sentimentos não palpáveis, sem a pretensão de um nome, mas com a possibilidade de acesso à pesquisa através de um corpo, de uma comunicação; essa comunicação será abordada em toda pesquisa ao ser

mencionada como uma comunicação que gera correspondência. Tim Ingold (2020, p.91) explora essa correspondência na pedagogia ao mencionar a importância de *juntar-se à correspondência com aqueles entre os quais estudamos*. Observar implica também ouvir e sentir dentro da vida compartilhada com os outros, responder às pessoas e objetos, e aprender com eles. Portanto, a observação não pode existir sem participação. É dessa maneira que a concepção pedagógica de Knebel me inspira a adotar abordagens que também considerem a inclusão de pessoas com deficiência.

Na qualidade de fonoaudióloga e artista-pesquisadora atuante no Centro de Reabilitação de Maricá para pessoas com deficiência, surgiu uma conscientização acerca da importância de conceber estratégias de estímulo à comunicação e à expressão que efetivamente promovam o desenvolvimento da linguagem. Tal abordagem visa enriquecer a saúde e a qualidade de vida. Como resultado desse enfoque, seis jovens com deficiência intelectual, paralisia cerebral e múltiplas deficiências demonstraram interesse em se engajar na presente pesquisa, sendo convidados a explorar as abordagens pedagógicas de Knebel. Este convite foi estendido para além dos atendimentos multidisciplinares que habitualmente ocorrem nesta instituição.

A arte nos possibilita a identificação de uma potencialidade com relação aos repertórios de cada um e vivências. Uma relação que conhece o mundo interior de cada pessoa e como transpassa para a relação com o outro pela comunicação através da arte e do processo de criação artística. O que nos permite a *realização de adequações curriculares pode atender a necessidades particulares de aprendizagem dos alunos* (BRASIL, 2006, p. 41), pela necessidade de alterações na prática de ambientes e saberes que merecem ser multiplicados, treinados e interdisciplinares. Martins (2006, p.20) esclarece que:

O processo educativo inclusivo traz sérias implicações para os docentes e para as escolas, que devem centrar-se na busca de rever concepções, estratégias de ensino, de orientação e de apoio para todos os alunos, a fim de que possam ter suas necessidades reconhecidas e atendidas, desenvolvendo ao máximo as suas potencialidades.

Nesse processo de arte e educação, encontro Maria Knebel¹, uma potente abordagem para ser aplicada à inclusão através de uma perspectiva própria,

¹Knebel desenvolveu o seu processo artístico-pedagógico pautando-se no ser humano, holisticamente. Esse processo não era firmado pela intenção artística, reprodutora, no entanto, numa pedagogia libertária. (MAUCH, 2014, p. 133 -134)

singular, holística, imaginativa, ter uma sensibilidade psicofísica e imaginação visual, observação e memória sintetizando recursos familiares do Teatro de Arte de Moscou², enriquecendo as práticas pedagógicas inclusivas³. Dando força a voz de uma mulher⁴ no trabalho de inclusão e, por conseguinte, no empoderamento e valorização de novos espaços físicos e político-sociais.

A motivação sobre essa prática não é sobre o produto da expressão exposta, mas o acesso e o processo que antecede o resultado da expressão. *O pensamento primitivo é entender a resposta dos primitivos* (MERLEAU-PONTY, 1945|1994. p.34). Algumas reflexões durante o processo conduziram uma melhor observação sobre as demandas que foram expostas em cada adaptação da técnica Knebel, de acordo com cada manifestação dos participantes, tornando-se uma intervenção que possui uma base metodológica e de direcionamento, mas encontra-se completamente mutável *no fazer* pelos encontros individuais. Essas reflexões foram: *Qual a real intenção sobre a expressão? Qual a sensação sobre a expressão? Em que se torna total essa percepção? Onde está a comunicação nesta percepção? Como eu gero mais subsídios para que esse indivíduo desenvolva livremente o que ele quer comunicar e como ele ganha novas referências sobre suas próprias sensações e sobre a sensações de todos? Nós só conseguimos manter nosso armazenamento com base em algo que já temos dentro de nós e se queremos acessar?*

As ponderações de Merleau-Ponty apontam para aspectos importantes do estudo da percepção. A definição em palavras ou formas indicam uma direção anterior, uma função primitiva. Assim, cabe uma contextualização sobre o que seria sensação:

A teoria da sensação, que compõe todo saber com qualidades determinadas, nos constrói objetos limpos de todo equívoco, puros, absolutos, que são antes o ideal do conhecimento do que seus temas efetivos; ela só se adapta à superestrutura tardia da consciência. (MERLEAU-PONTY, 1945|1994, p.33)

A reflexão sobre o pensamento primitivo é entender a resposta dos primitivos, onde uma sensação é capaz de mudar o resultado da percepção. A partir da

²Knebel desenvolveu sua própria e singular abordagem para o teatro sintetizando princípios teatrais que ela tinha encontrado na tradição do Teatro de Arte de Moscou. (CARNICKE, 2010, p.14)

³Todos têm o direito de ter acesso ao sistema de ensino, sem segregação ou discriminação, seja por condições físicas e/ou psicológicas, seja por questões de gênero, religião, etnia, classe social. (CANTORANI, J. R. H. *et al.*, 2020, p.3)

⁴Knebel trabalhava em uma profissão dominada por homens e em um contexto soviético, dessa forma as mulheres eram frequentemente subvalorizadas e subestimadas. “Ser uma mulher diretora não é fácil”, admitiu Knebel (1976, p. 248).

experiência perceptiva sobre a identificação objetiva da percepção atrelada às condições fisiológicas do sujeito ou às suas experimentações individuais, pode-se ter uma percepção indecifrável ou uma aderência do que já se entende com base no seu repertório de vivências. No entanto, ambas correspondem ao domínio sobre o que se sente. Como explicitado por Merleau-Ponty (1945|1994, p.34):

Apresentou-se um quadro do pensamento primitivo que só se compreende bem se reportamos as respostas dos primitivos, seus enunciados e a interpretação do sociólogo, ao fundo de experiência perceptiva que todas elas procuram traduzir. E ora a aderência do percebido a seu contexto e como que sua viscosidade, ora a presença nele de um indeterminado positivo, que impedem os conjuntos espaciais, temporais e numéricos de se articularem em termos manejáveis, distintos e identificáveis. E é este domínio pré-objetivo que precisamos explorar em nós mesmos se queremos compreender o sentir. (MERLEAU-PONTY, 1945|1994)

A partir da hipótese de que a pedagogia de Maria Knebel demonstra eficácia no âmbito da inclusão de indivíduos com deficiência. Para proporcionar uma compreensão mais completa do processo e aprofundar a vivência ao longo desta pesquisa, organizamos os capítulos a seguir:

O **Capítulo I** abrange vários aspectos relacionados ao cuidado, governamentalidade, afeto, subjetividade, inclusão de pessoas com deficiência e a interseção entre arte, identidade cultural e política. Diversos autores são referenciados ao longo do capítulo, incluindo Pelbart, Foucault, Jorge do Ó, Débora Diniz, Vygotsky, Citton, Bondía, Foster, Minayo, Borges, Balme, Castel, entre outros. O capítulo discute a importância da atenção, identificação, inclusão e adaptação, bem como a relação entre arte e política na busca por uma sociedade mais inclusiva e consciente.

O **Capítulo II** aborda a importância da sensibilidade artística no cuidado, com ênfase na inclusão sob o olhar das questões de gênero. Ele destaca como as mulheres historicamente assumiram papéis de cuidadoras, mas como a ideia de cuidado afetivo e relacional é fundamental em qualquer área que lida com indivíduo (inclusive, ao lidar consigo). Além disso, o texto discute como a sensibilidade artística no teatro pode promover uma abordagem inclusiva das questões de gênero. São mencionadas figuras como Maria Knebel, que valorizou a experimentação e a conexão emocional dos atores com seus personagens, Nise da Silveira, que introduziu métodos terapêuticos inovadores usando a arte, e Sabina Spielrein, uma psicanalista que desafiou as convenções de sua época. Também

destaca a fonoaudiologia no contexto das artes têm um papel crucial na inclusão de pessoas com deficiência também.

O **Capítulo III** aborda a vida e o legado de Maria Knebel, renomada diretora e pedagoga teatral russa. Ela valorizava a compreensão da análise-ação no desenvolvimento do ator, adaptando suas técnicas a cada aluno e como a sua atuação no Teatro de Arte de Moscou (TAM) e no ensino promoveu o reconhecimento e prêmios. Knebel destacava a importância das relações e da individualidade, alinhando-se com a ideia de que o "Eu" é flexível nas relações. Explora a sua conexão com Stanislavski e a adaptação das práticas de Knebel para a inclusão de pessoas com deficiência.

O **Capítulo IV** aborda a importância da sensibilidade artística no cuidado, com ênfase na inclusão. Ele destaca como as mulheres historicamente assumiram papéis de cuidadoras e como o cuidado afetivo e relacional é fundamental na área da saúde. Além disso, o texto discute como a sensibilidade artística no teatro pode promover uma abordagem inclusiva das questões de gênero. São mencionadas figuras como Maria Knebel, que valorizou a experimentação e a conexão emocional dos atores com seus personagens, Nise da Silveira, que introduziu métodos terapêuticos inovadores usando a arte, e Sabina Spielrein, uma psicanalista que contrapôs regras de sua época. Também destaca a fonoaudiologia no contexto das artes.

Após esta contextualização, direcionaremos nosso foco para a exposição da **metodologia** que guiou a nossa pesquisa. Detalharemos os passos e abordagens adotados para investigar as complexas interações entre o compreender e o sentir. A seguir, delinearemos os **resultados** obtidos, fornecendo uma visão aprofundada das descobertas que serão posteriormente analisadas e interpretadas na seção de **discussão**. Por fim, **concluiremos** este estudo com uma síntese das reflexões finais, consolidando as principais contribuições desta pesquisa e delineando caminhos para futuras investigações.

O objetivo é criar mecanismos para ter estratégias de novas experiências, aprender novos caminhos e possibilidades e quebrar barreiras atitudinais. Esse trajeto levantou questões sobre como é ensinar, como é pesquisar sendo uma pesquisadora sem deficiência, como é aprender arte. Onde está a construção do conhecimento artístico no cuidado e como ele se expande nesse ambiente de

saúde. Como é se relacionar entre si, entre as artes e todas as manifestações do acontecimento.

CAPÍTULO I

Um olhar sobre o cuidado

A governamentalidade é uma arte de governar⁵: governar o outro como a si, uma genealogia do sujeito. As relações de afeto sobre si e o outro, a sensibilidade do indivíduo, sua individualidade e inserção coletiva possuem influência sobre essa governamentalidade neoliberal, que aplica efeitos dicotômicos de regulação de uma sociedade. Logo, pensar em cuidado com vertentes dicotômicas nos faz refletir sobre como isso chega às pessoas com deficiência, o que nos limita a uma visão sobre o afeto e a ampliação de novas práticas. Isso enfatiza o destaque para afetos biopotentes, possibilitando transitar sobre as sensações de potência, coragem, confiança e liberdade de decisão, como a escolha do "não". De acordo com Pelbart, a [...] *subjetividade humana, não só na sua memória, na sua inteligência, mas também na sua sensibilidade, nos seus afetos, nos seus fantasmas inconscientes* (PELBART, 2017, p.7).

Olhar por outro viés possibilita aprofundar uma prática por caminhos anteriormente insustentáveis e não pensados, formando a nossa subjetividade. A arte nos dá uma possibilidade instrumental anterior sobre o entendimento dos modos de capturas e a liberdade sobre a produção de fissuras⁶, que são o *rompimento de pensamento onde há rigidez de práticas que insistem em se instalar* (HENNING & SILVA, 2021, p.8). Um olhar sobre a singularidade também dentro de dispositivos de abundância de vida, que podem estar em formações menores e

⁵a emergência de um certo tipo de racionalidade na prática governamental, um certo tipo de racionalidade que permitiria regar a maneira de governar com base em algo que se chama Estado e, em relação a esta prática governamental, em relação a este cálculo da prática governamental, exerce a um só tempo o papel de um já dado, visto que é verdade que o que será governado é um Estado que se apresenta como já existente, que se governará nos marcos de um Estado, mas o Estado será, ao mesmo tempo, um objeto a construir. O Estado é, ao mesmo tempo, o que existe e o que ainda não existe suficientemente. E a razão de Estado é precisamente uma prática, ou antes, uma racionalização de uma prática que vai se situar entre um Estado apresentado como dado e um Estado apresentado como a construir e a edificar. A arte de governar deve, então, estabelecer suas regras e racionalizar suas maneiras de fazer propondo-se como objetivo, de certo modo, fazer o dever-ser do Estado tornar-se ser. O dever-fazer do governo deve se identificar com o dever-ser do Estado. O Estado tal como é dado – a ratio governamental – é o que possibilitará, de uma maneira refletida, ponderada, calculada, fazê-lo passar ao seu máximo de ser” (FOUCAULT, 2008b, p. 6)

⁶“A escola contemporânea que se enlaça em uma “educação menor” configura-se como um espaço topológico que propicia aprender entre as fissuras, atravessado por outros meios de comunicação, de socialização, de relações. Nessa conjuntura, o tempo e o espaço da escola adquirem outros sentidos, desterritorializa-se, compõem hipertextualidades, interconexões.” (HENNING & SILVA, 2021, p.54)

anti-neoliberais, nos auxilia nestas fissuras à temporalidade imediata, velocidade acelerada de estímulos e capitalismo dos afetos.

Este processo não se objetiva ao encontro do novo, mas sim refletir sobre o novo em relação ao movimento anterior, a fim de questionar palavras, práticas, conceitos e formas, pela união das contribuições sobre a valorização das vivências, experiências e acontecimentos, como citado por Jorge do Ó (2021, p.10) que *a necessidade de configurar uma autocompreensão do valor do processo de questionamento de todo aquele que se dizia investigador*. Não se trata apenas da finalização do processo, mas sim do entendimento minucioso das etapas com a fluidez das rupturas. É através desta investigação que me motiva a observar de forma relacional e atencional pessoas com deficiência.

Se é necessário dialogar sobre a inclusão, é porque existe a exclusão. No entanto, esse diálogo não busca homogeneizar, mas sim criar oportunidades construtivas para todas as pessoas. É fundamental abordar o campo relacional do afeto, respeito, cuidado, compartilhamento e identificação. Um olhar abrangente sobre o pertencimento sociocultural e a subjetividade, que transcende o âmbito do mecenato ideológico e do indivíduo privado. O aspecto social está em constante diálogo e interação, permitindo identificar e observar a potência das relações por meio dos campos de experiência e subjetividade, que atravessam e se conectam com aquilo que está inserido. Como afirma Débora Diniz (2003, p. 3-4):

Foi o feminismo quem levantou a bandeira da subjetividade na experiência do corpo lesado, o significado da transcendência do corpo para a experiência da dor, forçando uma discussão não apenas sobre a deficiência, mas sobre o que significava viver em um corpo doente ou lesado.

Refletir sobre a abertura da noção de sujeito nos permite dialogar sobre a inclusão de técnicas sob uma perspectiva inclusiva. Essas técnicas deixam de ser apenas reproduções de formatos e se tornam facilitadoras na criação de relações com o mundo. Não há uma problematização em relação à técnica em si, mas sim em relação ao seu propósito, que vai além da busca pela perfeição, execução impecável e conclusão. O foco passa a ser o refinamento que o indivíduo pode alcançar ao se libertar da técnica, aplicando uma atenção plena sobre ela.

Ao pensarmos na atenção, é relevante mencionar Vygotsky, que descreve *a atenção faz parte das funções psicológicas superiores que se baseiam a princípio*

*em estímulos endógenos e exógenos de mecanismos neurológicos inatos e voluntários*⁷ (Vygotsky *apud* OLIVEIRA, 2003, p. 17). No entanto, ao considerarmos os estímulos externos, a atenção também possui uma dimensão ética, relacionada à economia da atenção. Essa perspectiva transcende o âmbito do pensamento social, como afirmado por Citton (2018, p.24), que menciona:

Não é novidade que as pessoas se sintam constrangidas com tantas coisas. Gratuitos porque o produto é nossa atenção vendida aos anunciantes em função das equações alquímicas que mensuram a audiência e de suas traduções múltiplas em termos de divisão de mercado, visibilidade, impacto, conduta das condutas, ocupação dos espíritos e penetração dos imaginários.

Ao refletirmos sobre as vivências, tanto individuais quanto coletivas, é importante não interromper os momentos e capturar a fragmentação do tempo. Isso nos permite estar plenamente presentes na experiência, transpondo para uma dimensão além e explorando todas as experimentações dos indivíduos envolvidos. Dessa forma,

A experiência 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 cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (BONDÍA, 2002, p.21)

A fluidez nas experimentações de pensamento, baseadas em imagens de recusa, nos permite construir um ajustamento e promover experiências significativas através de novas possibilidades de recusa e olhar. Enquanto o neoliberalismo⁸ traz o movimento de recusa como uma ruptura em relação à liberdade, surge a questão de onde está a liberdade de se ajustar diante do que não se espera. Qual é a liberdade encontrada dentro do que já se espera em um resultado específico? Na fissura do que se espera, surge a escolha e a valoração para dar atenção, dando origem à construção de um valor coletivo ético.

⁷[...] processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para memória lógica e para formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos [...] um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2007, pp. 56-57)

⁸[...] el neoliberalismo, una forma particular de razón que configura todos los aspectos de la existencia em términos económicos, está anulando silenciosamente elementos básicos de la democracia. (BROWN, 2017, p.13)

Construção das subjetividades e das competências intelectuais exige a presença de corpos atentos compartilhando o mesmo espaço, por meio de sintonias afetivas e cognitivas infinitesimais, mas decisivas. Encontraremos aí o fundamento de uma qualidade particular da atenção, que é o cuidado – isto é, uma consideração cuidadosa da vulnerabilidade do outro, de nossa solidariedade e nossa responsabilidade em relação a ele. Mas, para escapar do sufocamento que ameaça todas as relações duais, também veremos a necessidade de uma certa desvinculação, necessária para que nossa atenção possa ser “conjunta”, sem ser “misturada”: será a noção psicanalítica de atenção flutuante que possibilitará a formalização dessa desvinculação, indispensável a qualquer individuação. (CITTON, 2018, p.35)

Mergulhar nessa construção subjetiva é cuidar da vulnerabilidade do outro. É um redirecionamento em direção à dimensão estética da atenção, desprendendo-se da abordagem quantitativa e valorizando a qualidade da atenção. O foco não está apenas na minha intenção atencional, mas sim na qualidade e direcionamento da atenção do outro. Dessa forma, é possível contemplar o silêncio, o vazio e esses momentos fugazes, transformando a atenção em uma interação. Ela se torna o mediador essencial responsável por garantir a conexão necessária para a sustentabilidade das relações, como destacado por Citton (2018, p.37): *um ser só pode continuar existindo se conseguir ‘prestar atenção’ àquilo de que a reprodução de sua forma de vida depende.*

A subjetividade não pode ser dissociada do coletivo. Tentar resolver os processos de subjetivação através da divisão ou enquadramento de corpos, vozes e textos resulta na segmentação de uma corporeidade, em vez de promover relações. Isso reforça a problemática do capacitismo, que impõe um padrão pré-definido que não se conecta com a diversidade do todo. Ao considerar o todo, podemos obter elementos para lidar com o silêncio, abrir-se para o contato, evitar o imediatismo, assumir responsabilidade pelo ambiente e ter consciência de nossos afetos e identificações. Através desse relacionamento podemos pensar a partir de conceitos de subjetividade. Esses conceitos não devem ser utilizados para normatizar práticas, mas sim para ampliar nossas abordagens e possibilidades.

Um enfoque na atenção também nos direciona para o interesse da percepção por meio da ação, com implicações nos espaços e meios que se intersectam com as próprias ações. É necessário reformular as ações e o que está em ação, uma vez que é comum pensarmos que a ação é uma força motriz do nosso cotidiano. Ao refletirmos sobre a ação que surge entre algo não visto e que precisa ser descoberto, podemos citar Stanislavski (*apud* DAGOSTINI, 2007, p.31), em que a

ação força a atitude orgânica do ator e a sua preparação em busca do superobjetivo e da ação central. Dagostini (2007, p.31) relaciona a ação como um impulsionador para a direção reflexiva do ator:

O que quero? (desejo-objetivo); O que faço? (ação psicofísica); Como faço (habilidade artística); Para atingir 'O que eu quero?'. O ator tem de realizar ações lógicas e coerentes que criem uma linha ininterrupta de ações que expressem as idéias e sentimentos da personagem, formando assim a linha transversal de ação e, conseqüentemente, alcançando o superobjetivo.

Ao direcionar minha percepção para os alunos, com ou sem deficiência, em relação à aplicação e foco da atenção proveniente da ação, surge uma preocup-ação⁹ à maneira que se expressa, bem como à imperativa necessidade de adaptação comunicativa, tudo isso inserido dentro dos contornos estipulados por diferentes conjuntos de pessoas.

Dentro desse contexto, afloram diferentes linguagens nas ações em questão: linguagem formal, linguagem verbal, não-verbal, híbrida, individual, corporal e oral. A exploração de tais múltiplas formas de comunicação encontra facilidade no teatro, o qual assume um papel perfeitamente adequado para esse propósito. Contudo, devemos também contemplar uma tríade fundamental: linguagem, língua e fala. Embora frequentemente confundidos, esses três elementos estão intrinsecamente ligados ao processo comunicativo, sendo erroneamente tratados como sinônimos, sendo definidos por Saussure (1970, p.17 - 22) que

a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios. ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar (''Nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade [...] Mas o que é a língua? [...] É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos [...] A língua não constitui, pois, uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe jamais premeditação [...] A fala é, ao contrário [da língua], um ato individual de vontade e inteligência, no qual convém distinguir: 1°, as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; 2°, o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações.

A linguagem se configura como a faculdade humana de expressar sentimentos, desejos, opiniões e intercâmbio cultural. Sua estrutura articulada

⁹Termo escrito com hífen pela autora, a fim de direcionar para a etimologia da palavra: preocupação que provém do latim «praeoccupatione(m)», ocupação prévia (dum lugar); e da palavra ação que deriva do latim "actio,onis," com o mesmo sentido.

possibilita que significados sejam transmitidos tanto na forma oral quanto escrita. Por outro viés, a língua se molda às normas sociais e a regras específicas, carregando em si significados que externalizam emoções de maneira pessoal, podendo inclusive modificar o timbre das palavras selecionadas.

Portanto, ao manipular a palavra, torna-se imperativo ponderar sobre a essência do som, observando-o atentamente e orientando a pessoa através dessa condução. À medida que direcionamos nossa percepção para os sujeitos, não importando se com ou sem deficiências, emerge a inquietação quanto à adaptação comunicativa. Isso porque a expressão demanda ajustes intrínsecos aos moldes delineados por variados grupos.

É visto uma restrição sobre os movimentos de pensar, refletir e sentir, que podem gerar novas maneiras de pensar através de perguntas, assim como citado em Dagostini (2007, p.31) acima, abordando questões como: "O que estou sentindo?", "Como me sinto diante do meu interlocutor?", "Como esse espaço me afeta?" e "Qual é a minha verdadeira intenção?". Busca-se experimentar novas formas de pensar para compreender a percepção e os modos de atenção em relação ao desconhecido a priori ou às necessidades de fissuras, uma conjuntura entre o tempo e o espaço, mencionada na página 14.

O uso de facilitadores contribui para a introdução de novas experiências. Imagens, sons e textos não representam uma alteridade em relação ao outro, mas são meios de descoberta de si mesmo, do outro e da obra. Esses processos dialogam com a ideia de que o teatro se envolva com outras formas de arte, criando interseções e aberturas para essas interseções, resultando em novos modos de ação que produzem reconhecimento e cognição. Isso ocorre por meio da ação psicofísica de encontro, ajuste, abertura, processualidade, temporalidade e do impacto que ela tem em nós.

A experiência sensível de muitas sensações modula a subjetividade, capazes de transpor à micropolítica, à vida cotidiana, à *transvisão* do mundo¹⁰. Estar em contato com as relações é algo capaz de gerar singularidade, onde não há uma fusão de sentidos, mas uma outra espécie do cotidiano, gera-se o transver - conduzir as formas de ver ou apropriar de outras dinâmicas na busca por vestígios em diferentes contextos. Novas experiências estéticas surgem, capazes de resgatar,

¹⁰"O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê... É preciso transver o mundo." Manoel de Barros, Livro sobre nada. Rio de Janeiro: Record, 1996.

por meio da arte, um estado que traz a presença entre novos modos de constituir o sujeito como sentida pela pedagogia de Knebel.

1.1 O etnógrafo como identificação

A inclusão apresenta vieses amplos sobre práticas, discursos, narrativas e políticas voltados para a formulação e efetivação de políticas públicas ligadas às diretrizes de acessibilidade. Segundo Marian e Sekkel 2007, o preconceito é um assunto imprescindível para ser considerado ao abordar o tema da inclusão. As políticas, informações e orientações não são suficientes para a mudança de atitudes da sociedade. Sendo assim, preocupar-se com a aplicação teórica entrelaçada com a realidade prática é de fundamental importância para realizar as reflexões cotidianas que estão cada vez mais presentes no universo da inclusão. Existe uma necessidade de compreender e articular estas questões nos níveis da estética, dos modos de produção e das políticas públicas.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência tem como objetivo o uso do termo "pessoa com deficiência" para se referir àquelas que possuem impedimentos duradouros de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Esses impedimentos, em interação com uma ou mais barreiras, podem dificultar sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (Lei Nº 13.146, 2015).

Falar em deficiência é se aproximar de um tema pouco estudado, eu diria até mesmo ignorado, com poucos incentivos à pesquisa, especialmente no Brasil. A deficiência é, ainda, largamente entendida como um fato do azar e, do ponto de vista político, os deficientes não são vistos como uma minoria social, tal como as mulheres ou alguns grupos raciais e étnicos. (DINIZ, 2003, p.1)

É possível pontuar que os estudos sobre inclusão de pessoas com deficiência dialogam com a abordagem do *artista etnográfico* proposta por Hal Foster¹¹, que direciona o olhar para o aspecto da identidade cultural. Essa identidade cultural é vista como um espaço de transformação, tanto no âmbito político quanto artístico, influenciado pelo movimento de produção de arte

¹¹Foster está desde o início de sua formação ligado às questões intelectuais contemporâneas. Em seus trabalhos mais recentes, posicionou-se quanto às demandas e urgências do presente na arte [...] uma virada etnográfica, na qual os atores de outras cenas apareceriam por meio, claro, de trabalhos muito específicos, é que o “debate torna-se pronunciado” [...] Por isso, Foster propõe que a arte é antes atravessada pelas “contradições” próprias a ela mesma e à teoria. Como se disse anteriormente, não faz sentido indicar na arte contemporânea qualquer aspecto que se ressinta da velha tradição da mimesis. (LIMA, 2014, p.415-416,420, grifos da autora)

progressista no final do século XX. A relação entre a autoridade artística e as políticas culturais são os principais pontos de discussão para Foster.

As artes cênicas, ao adotarem uma perspectiva de subjetivação, tornam-se um instrumento de inclusão, permitindo que, no processo de identificação, todos se vejam e sejam considerados cidadãos. Elas têm o poder de sensibilizar o público em geral e promover atitudes mais positivas em relação às pessoas com deficiência¹². No entanto, é importante destacar que o trabalho etnográfico sobre o outro, em que a identidade cultural do artista não é a mesma daquela pela qual se luta, pode ser um tanto limitado, conforme apontado por Foster em seu conceito de mecenato ideológico. Portanto, o artista etnógrafo deve compreender a diferença entre identidade e identificação.

Esse risco pode derivar da suposta cisão na identidade entre o autor e o trabalhador ou o artista e o outro, mas pode também ter origem na própria identificação (ou, para usar a velha linguagem, comprometimento) empreendida para superar essa cisão. (FOSTER, 1995, p.6)

Quando um artista se insere em uma identidade cultural do outro, há uma limitação em compreender e acessar integralmente essa identidade. O processo do mapeamento etnográfico capta fragmentos com a finalidade de obter uma forma e resultado. Isso pode levar à redução da identidade à existência ou restringir a identificação para uma filiação cultural e viés político social, ao identificar uma característica principal da identidade e dizer que ela é só isso, sem analisar outros aspectos.

Sendo assim, deve haver uma busca por fragmentos de identidade do mapeamento etnográfico com a finalidade de materializar meios insurgentes de contradizer a ideia biocapacitista de não pertencimento para o lugar de resistência política. Lukács (2013 *apud* AMORIM, A. C. DE . *et al*, 2022, p.54) refere-se à base da ontologia do ser social, como:

A ontologia do ser social acaba restringindo as trocas intersubjetivas e o pertencimento ao corpo social, deslocando as existências territoriais da primeira pessoa do plural (NÓS) à primeira pessoa do singular (EU), o que, em grande parte, reforça a “tirania da individualidade” *sennetiana*, obstaculizando o “ativismo” e a insurgência coletiva, tão necessárias às pessoas com deficiência e/ou sofrimento psíquico.

¹²A recomendação é dirigida à questão da sensibilização pública, quando destaca o papel predominante que os meios de comunicação podem desempenhar no desenvolvimento de atitudes favoráveis à inclusão social das pessoas com deficiência. (MAZZOTTA; D'ANTINO, 2011, p.385)

Em suma, a busca pela inclusão social e a aplicação de adaptações práticas, como a técnica Knebel, são fundamentais para desafiar a noção de não pertencimento e se tornam poderosos meios de resistência política. Ao mapear fragmentos de identidade por meio de uma abordagem etnográfica, materializamos formas de contradizer a visão biocapacitista que limita o senso de pertencimento e trocas intersubjetivas. No entanto, ao valorizar a inclusão e promover adaptações práticas, estamos desafiando essa lógica, abrindo caminho para uma sociedade mais acolhedora, justa e empoderadora. É por meio do reconhecimento das vozes e experiências desses grupos que construímos um futuro mais inclusivo e igualitário para todos.

1.1.1 Onde está o sujeito?

Um olhar sobre a estrutura, sujeito, determinismo e mudanças, assim como cita Minayo (2001, p.10) explora a subjetividade com a *oposição ação-determinação nas correntes estruturalistas e nas abordagens compreensivas*. Essa perspectiva busca problematizar, de forma conjunta, os conceitos relacionados à saúde coletiva e aos estudos humanos e sociais. Podemos contextualizar essa abordagem com a citação de Borges (*apud* ALVAREZ E PASSOS, 2010|2015, p.108), ressaltando que:

Tendo em vista que os conceitos são ferramentas que possibilitam desemaranhar a rede que sustenta diferentes versões do real, é preciso compreender suas limitações para não opor teoria e prática, pesquisa e intervenção. O cartógrafo que acompanha o mapa ou o artista que desenha a realidade estética entende que a teoria é a porta de acesso ao engajamento político em um mundo cognoscível, compartilhando territórios existenciais que não se limitem ao “sobrevoo conceitual” sobre a realidade investigada.

Dentro da noção expandida de esfera pública, como citada por Balme¹³, enxerga a possibilidade de recuperação da atuação política para o teatro, com a premissa de acolher as noções de esfera pública. No entanto, essa perspectiva nos leva a refletir sobre os mapeamentos, características e observações sociais que envolvem o enquadramento dos indivíduos privados.

Pensar no poder-saber nos conduz a uma oportunidade de reflexão sobre as

¹³Se não separar o estudo das poéticas de outras questões como esfera pública e inserção socioeconômica, a pesquisa teatral brasileira também poderá ter um papel preponderante nesta mudança de compreensão, que poderia favorecer ao mesmo tempo uma sobrevivência mais digna dos artistas, sua liberdade de criação e uma inserção mais eficaz de seu trabalho nas diversas esferas de discussão da sociedade. (BALME *apud* GUENZBURGER, 2016, p.167)

relações de forças que têm a capacidade de mobilizar as matérias e as funções não estratificadas, resultando em um 'campo de forças' sem um ponto central. Castel (1998, p.41) aborda a temática da vulnerabilidade social associada à exclusão daqueles que são considerados menos favorecidos aos olhos da sociedade, ao afirmar que *uma inquietação quanto à capacidade de manter a coesão de uma sociedade, está ameaçada pela ruptura apresentada por grupos cuja existência abala a coesão do conjunto.*

É possível identificar e ampliar os entendimentos em relação às problemáticas que afetam as populações marginalizadas e excluídas. Essas problemáticas são evidenciadas pela exclusão daqueles que não se adequam nos chamados "padrões" e, como resultado, vivenciam o isolamento social. Diante dos conceitos apresentados, torna-se necessário refletir sobre a importância de pensar e articular o cotidiano em consonância com as causas e lutas sociais, buscando promover a justiça social e um desenvolvimento mais equitativo para aqueles que são socialmente excluídos.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca (BONDÍA, 2002, p.21). Há comunicação e intencionalidade além do ser humano, as células estão se comunicando a todo momento. Essa perspectiva nos leva a um processo de mergulho interno, mergulhar nas camadas que nos formam e perceber que temos vários seres dentro de nós. Isso não é uma subjetividade individual e egóica, mas ressalta a noção de que todos esses "seres" coexistem em *um*.

Ao explorar novos métodos alternativos para inclusão e cuidado, é possível observar todas as potencialidades disponíveis. Preocupar-se com a aplicação teórica entrelaçada com a realidade prática é fundamental para realizar reflexões cotidianas. Essa abordagem nos permite uma intervenção metodológica de afeto, olhares e adaptações da pedagogia de Knebel, considerando o relacionamento e suas nuances.

CAPÍTULO II

A Importância da Sensibilidade Artística no Cuidado: Uma Abordagem Inclusiva das Questões de Gênero

“Depois de um ano na prisão, fiquei com mania de liberdade.”

(Nise da Silveira)

O cuidado é uma dimensão fundamental da vida humana, e quando é percebido como uma obrigação imposta, pode restringir as diferentes formas de abordar o cuidado. Historicamente, espera-se que as mulheres assumam o papel de cuidadoras, tanto no âmbito social quanto na esfera da saúde e na cultura. Dentre os múltiplos conceitos sobre cuidado, abordados em Gutierrez & Minayo (2010, p. 1501), delimitamos a proposta sobre o cuidado que *ênfatiza os aspectos afetivos e relacionais e define cuidados como “função materna”, como paradigma do cuidar, no sentido do inclinar-se reverentemente para o outro, escutá-lo, compreendê-lo e ajudá-lo.*

Na sociedade, existe uma expectativa social de que as mulheres sejam cuidadoras¹⁴, responsáveis por atender às necessidades emocionais, físicas e práticas dos outros de acordo com seu contexto sociocultural¹⁵. Essa expectativa pode surgir de normas culturais, papéis de gênero tradicionais ou mesmo pressões familiares. Nos cuidados de saúde, por exemplo,

há uma valorização do tempo e do carinho nas interações entre os sujeitos. O cuidado no cotidiano implica um “tempo longo de permanência e afetividade ao invés de rapidez e técnica” [...] ao nosso ver, seria mais a expressão de um comportamento adaptado ao contexto da cena familiar, em que o cuidado acontece, envolvendo definição de trocas e vínculos afetivos [...] estes mesmos elementos são utilizados pelas pessoas como critérios para avaliar o atendimento nos serviços de saúde, momento no qual o cuidado familiar-afetivo e profissional-técnico se aproximam e entrelaçam no mundo subjetivo dos sujeitos. (GUTIERREZ & MINAYO, 2010, p. 1502)

¹⁴Isso significa que cuidado é quase sinônimo de mulher. Os trabalhos pouco exploram os cuidados oferecidos por outros membros. Silva e Leite e Vasconcelos destacam o papel das mães nas doenças infantis. Mães e avós cuidam de crianças e de outras mulheres, enquanto as esposas e filhas cuidam dos idosos. (GUTIERREZ & MINAYO, 2010, p.1504)

¹⁵Oliveira e Bastos encontraram ainda que o uso dos serviços também se mostra de modo diferencial. A mãe pobre usa o sistema só para os filhos, cuidando de si com a automedicação. Já a mãe de classe média usa o sistema para os filhos e para si. Para cuidar dos filhos, a mãe pobre recorre ao sistema para curar, já a mãe de classe média usa o sistema de modo mais preventivo. (GUTIERREZ & MINAYO, 2010, p.1503)

No contexto das práticas sensíveis no teatro, a sensibilidade artística pode contribuir para uma abordagem mais inclusiva e acolhedora das questões de gênero. O teatro tem o poder reflexivo sobre as experiências humanas profundas e oferece uma plataforma para representar histórias e perspectivas diversas. O teatro de grupo, os espetáculos que abordam causas feministas e as intervenções urbanas são formas contundentes de apoio às manifestações populares. Nesse sentido, essa abordagem busca transmitir mensagens impactantes, conscientizar e promover a igualdade de gênero por meio da sensibilidade artística. Porque,

se o teatro pode ajudar em alguma coisa, é justamente nesse processo de revelar coisas que antes não éramos capazes de ver. E é através da observação comum e do “pensar junto” que podemos propor saídas para os problemas. Mas estas saídas e ações que vão surgir a partir do evento teatral precisam acontecer também fora do teatro, junto com os movimentos sociais. (AZEVEDO *apud* NATARELLI, 2014, n.p.).

Sob essa ótica, a presença da mulher¹⁶ na produção teatral é de extrema importância, pois traz representatividade, diversidade de histórias, quebra de estereótipos de gênero, empoderamento feminino, sensibilidade para questões femininas, inovação artística e liderança. Neste artigo, destacamos três mulheres revolucionárias do palco e da mente: Maria Knebel, Nise da Silveira e Sabina Spielrein.

Maria Knebel se destacou por sua abordagem no campo do teatro e da pedagogia teatral. Embora não tenha tido uma voz proeminente no teatro de sua época¹⁷, ela contribuiu significativamente para o desenvolvimento das técnicas de atuação, valorizando a experimentação, a improvisação e a conexão emocional dos atores com seus personagens e histórias. Nessa conjuntura,

Sabemos que alguns - poucos - atores de talento chegam, graças à força de sua sensibilidade e intuição artística, a esse resultado. Como eles fazem isso? Existe algum procedimento neles que possa ser transmitido, aprendido? Há muito tempo propomos que a fala em cena não deve ser conduzida racionalmente no momento de sua emissão, mas sim solta, liberada para encontrar o interlocutor; sabemos que a palavra deve surgir naturalmente impregnada - trazendo consigo, além disso, toda a qualidade

¹⁶No Brasil, pouco a pouco, a voz feminina, a personagem feminina vai se tornando autônoma. Este é o caso, por exemplo, de Cacilda Becker, Fernanda Montenegro, Maria Clara Machado e Bárbara Heliadora. Mulheres que são escritoras, atrizes, enfim, são sujeitos coletivos, produzindo uma escritura e uma arte que exprimem a identidade feminina, que deixa de ser o outro do masculino e passa a ser o ego, se afirmando enquanto sujeito de sua criação. (SILVA, 2005, p.3)

¹⁷“Ser uma mulher diretora não é fácil”, admitiu Knebel (1976, p. 248).

formal conferida pelo autor - dos desejos, antecedentes, tarefas em que vive o personagem¹⁸. (KNEBEL, 2000, p.10)

Além disso, sua sensibilidade e cuidado com seus alunos eram características distintivas. Essa questão dialoga com a abordagem e visão tradicional da posição da mulher como cuidadora, um papel que historicamente não recebia muita relevância no campo da atuação teatral e em outros âmbitos.

O trabalho de Knebel era desafiador para a época, pois rompia¹⁹ com os métodos tradicionais de interpretação teatral. Ela acreditava que o corpo do ator deveria estar plenamente envolvido na criação do personagem, utilizando movimentos precisos e expressivos²⁰. Além disso, Knebel enfatizava a importância da voz²¹ como ferramenta fundamental para a comunicação teatral. Sua abordagem revolucionária no desenvolvimento das técnicas de atuação contribuiu para expandir os horizontes do teatro, promovendo uma compreensão mais profunda do ofício do ator e possibilitando novas formas de expressão e interpretação no palco.

Outro aspecto distintivo de Maria Knebel era seu cuidado e sensibilidade para com seus alunos, observado em:

Para isso, o aluno deve reconstruir esse caso em sua memória da forma mais verdadeira, minuciosa e clara possível, e depois contá-lo ao interlocutor. A imaginação criativa do aluno o leva a fantasiar as circunstâncias pelas quais ele deseja contar exatamente hoje, aqui, agora, para um determinado ouvinte, esse caso de sua vida. Quando o aluno assimila esse exercício, é necessário que ele entenda que para relatar um acontecimento de sua vida, basta apenas que ele se lembre. Da mesma forma, no trabalho sobre qualquer monólogo, qualquer relato, ele deve fantasiar e adaptar-se àquela imagem da qual vai falar, tornando-a sua lembrança. Quando o aluno imaginou com detalhes suficientes a imagem da qual deve falar, ele deve compartilhar suas lembranças com o

¹⁸Tradução da autora para «Sabemos que algunos -pocos- actores de talento llegan, merced a la fuerza de su sensibilidad e intuición artística, a ese resultado. ¿Cómo lo hacen?, ¿hay en ellos algún proceder que se pueda transmitir, aprender? Hemos propunado, desde hace tiempo, que la frase en escena no debe ser conducida racionalmente en el momento de su emisión, sino que debe ser soltada, liberada al encuentro del interlocutor; sabemos que la palabra debe surgir naturalmente impregnada -trayendo 9 consigo, además, toda la calidad formal que le ha conferido el autor- de los deseos, antecedentes, quehaceres en los que vive el personaje». (KNEBEL, 2000, p.10)

¹⁹Tradução da autora para «La ruptura de las tradiciones que se han acumulado a lo largo de muchas décadas es, naturalmente, una tarea compleja». (KNEBEL, 2000, p.207)

²⁰Tradução da autora para «esta se pone en movimiento y es entonces cuando acontece el movimiento interno que marca el inicio del proceso creativo actoral». (KNEBEL, 2000, p.27)

²¹Tradução da autora para «la encamación aparte de su propia voz, su cuerpo, su pensamiento, su temperamento, sus sentimientos. Por consiguiente necesita, como decía Stanislavsky, encontrarse a sí mismo en el papel y posteriormente crear "el papel dentro de sí mismo"». (KNEBEL, 2000, p.61)

interlocutor, descrevendo com palavras suas visualizações.²²(KNEBEL, 2000, p.92)

Ela estava genuinamente interessada no desenvolvimento individual de cada ator, buscando compreender suas necessidades e desafios específicos. Knebel tinha a habilidade de identificar os pontos fortes de cada aluno e ajudá-los a explorar todo o seu potencial artístico. Essas características faziam de Maria Knebel uma figura significativa no campo teatral. Sua ênfase no trabalho corporal, sua abordagem sensível e individualizada com os alunos e sua contribuição para o desenvolvimento das técnicas de atuação a tornaram uma influência significativa no teatro contemporâneo²³. Apesar de sua falta de reconhecimento na época, seu legado perdura e suas ideias continuam a inspirar artistas e pedagogos teatrais até hoje.

A falta de reconhecimento e visibilidade das mulheres no campo teatral pode ser atribuída, em parte, às estruturas patriarcais e de poder que têm dominado esse setor. Martins (2021, p.110) relata que *o teatro é parte de seu tempo e seu contexto social, carrega as marcas do machismo e da estrutura patriarcal que atravessa nossa cultura, desenvolvida pelos homens, para beneficiar os homens*. Essas estruturas limitaram as oportunidades das mulheres de assumirem papéis de liderança e expressão dentro do campo teatral. No entanto, é importante ressaltar que houve mulheres que desafiaram as convenções e normas estabelecidas, contribuindo para uma maior igualdade de gênero. Para Martins,

as mudanças na esfera da produção de conhecimento rompem com o modo social pré-definido de pensar a “mulher” como sexo frágil, desatam os modelos hierárquicos de funcionamento da ciência criando uma linguagem, dissolvendo o enquadramento conceitual normativo, não só nas ciências, mas em diversos ambientes, sobretudo, nas narrativas que se perpetuam no decurso da história e excluem as mulheres no vestígio do tempo. (MARTINS *apud* RAGO, 2021, p.120)

²²Tradução da autora para «Para ello el alumno debe reconstruir este caso en su memoria lo más verídica, minuciosa y claramente que pueda y después contarlo a su interlocutor. La imaginación creativa del alumno le obliga a fantasear las circunstancias según las cuales precisamente hoy, aquí, ahora, desea contar precisamente a un determinado oyente precisamente este caso de su vida. Cuando el alumno asimila este ejercicio es necesario que comprenda que para relatar un acontecimiento de su vida es preciso tan sólo que lo recuerde. Así también en el trabajo sobre cualquier monólogo, sobre cualquier relato, él debe fantasear y adaptarse a aquella imagen de la que va a hablar, que ésta se convierta en su recuerdo. Cuando el alumno ha imaginado con suficiente detalle la imagen de la que debe hablar, ha de compartir sus recuerdos con el interlocutor, dibujarle con palabras sus visualizaciones». (KNEBEL, 2000, p.92)

²³Ela vê verdadeiro valor na incorporação da complexidade pelo artista [artist's embrace of complexity], e frequentemente critica a “prática do teatro contemporâneo” por sua propensão à simplificação. (CARNICKIE, 2016[2010] p. 21)

Além de Maria Knebel (1898-1985), existem outras mulheres notáveis que desafiaram as convenções e normas estabelecidas em suas áreas de atuação, contribuindo para a luta pela igualdade de gênero. Duas dessas figuras relevantes são Nise da Silveira, psiquiatra brasileira, e Sabina Spielrein, psicanalista russa.

Nise da Silveira (1905-1999) foi uma importante psiquiatra brasileira que desenvolveu um trabalho pioneiro no tratamento de pacientes com transtornos psiquiátricos. Nesse sentido,

subverteu como psiquiatra e estudiosa da condição da pessoa com transtorno psiquiátrico, compreendendo o tempo subjetivo do paciente institucionalizado não apenas como "sintoma da doença", mas como produção de sentido de sua existência. (GUIMARÃES & SAEKI, 2007, p. 535)

Ela contrapôs às normas sociais e as expectativas de gênero ao introduzir métodos terapêuticos inovadores, como a arte como forma de expressão e cura. Seu trabalho, desenvolvido principalmente no Hospital Pedro II²⁴, no Rio de Janeiro, trouxe uma nova perspectiva para o tratamento psiquiátrico, enfatizando a valorização da subjetividade dos pacientes e a importância da expressão artística como meio de transformação e recuperação.

Sabina Spielrein (1885-1942), por sua vez, foi uma psicanalista russa que desafiou as convenções de sua época ao desenvolver ideias e *teorias inovadoras dentro do campo da psicologia* relatado em Cromberg (2012, p. 83). Ela foi uma das primeiras mulheres a se envolver ativamente na psicanálise, trabalhando ao lado de renomados psicólogos como Carl Jung e Sigmund Freud²⁵. Sua contribuição para a compreensão dos processos psicológicos, especialmente no que diz respeito à sexualidade e aos instintos humanos, foi significativa e influente. Segundo Spielrein *apud* Cromberg,

²⁴Nise Magalhães da Silveira nasceu em Maceió em 15 de fevereiro de 1905. Formou-se pela Faculdade de Medicina da Bahia em 1926. Em 1933, aprovada por concurso público, torna-se psiquiatra da antiga Assistência a Psicopatas e Profilaxia no Rio de Janeiro. Em 1936, foi presa como comunista pela ditadura de Getúlio Vargas por porte de "livros subversivos" (livros de cunho marxista), permanecendo um ano e oito meses afastada do serviço público por motivos políticos. Readmitida no serviço público em 1944, fundou em 1946 a STOR do Centro Psiquiátrico Nacional no Engenho de Dentro no Rio de Janeiro. Em 1952, a partir do trabalho desenvolvido nesta seção do hospital, criou o Museu de Imagens do Inconsciente. Mantinha contato e intercâmbio com Carl Jung, de quem traz grande influência para o Brasil através de cursos, simpósios e conferências, além da aplicação prática de contribuições junguianas e da publicação de vários estudos relacionados. (GUIMARÃES & SAEKI, 2007, p.536)

²⁵O fascínio pela escritora cresceu notavelmente após a divulgação da obra intitulada Diário de uma secreta simetria: Sabina Spielrein entre Jung e Freud (CAROTENUTO, 1980/1984).

À medida que estamos pesquisando a *causa movens* de nosso Eu consciente e inconsciente, eu acho que Freud tem razão quando supõe o anseio pela obtenção do prazer e pela supressão do desprazer como fundamento de todas as produções psíquicas. O prazer remonta a fontes infantis. Agora, no entanto, surge a questão se toda nossa vida psíquica consiste nessa vida do ego. Não existem forças instintivas em nós que colocam nosso conteúdo psíquico em movimento sem se preocupar com o bem estar e o sofrimento do Eu? Será que as pulsões básicas conhecidas, a pulsão de autopreservação e de preservação da espécie, também significam para toda a vida psíquica aquilo que significam para a vida do Eu, ou seja, a fonte do prazer e desprazer? Eu decididamente tenho de defender a visão de que a psique do Eu, inclusive o inconsciente, é guiada por moções que se encontram ainda mais profundas e não se ocupam nem um pouco com nossas reações emocionais às demandas impostas por elas. O prazer é simplesmente a reação afirmativa do Eu a essas demandas originárias do âmagos e nós podemos ter prazer diretamente a partir do desprazer e prazer pela dor, a qual, tomada em si mesma, é fortemente carregada de desprazer, pois a dor corresponde a um prejuízo do indivíduo, contra o qual o instinto de autopreservação em nós se opõe. Portanto, em nosso âmagos há algo que, por mais paradoxo que isso possa soar a priori, quer esse auto prejuízo, pois, afinal, o Eu reage a ele com prazer. O desejo do auto prejuízo, o regozijo pela dor é, no entanto, completamente incompreensível se considerarmos apenas a vida do ego, a qual só quer ter prazer. (SPIELREIN *apud* CROMBERG, 2012, p. 92)

Essas mulheres notáveis, assim como muitas outras ao longo da história, enfrentaram desafios e obstáculos consideráveis em suas jornadas profissionais, devido às estruturas patriarcais e às expectativas de gênero impostas pela sociedade. Embora tenham origens e contribuições diferentes, elas compartilham algumas semelhanças em suas áreas de atuação²⁶. Aqui estão algumas conexões entre elas:

Contribuições para a psicologia: Tanto Nise da Silveira quanto Sabina Spielrein fizeram contribuições significativas para o campo da psicologia. Nise da Silveira foi uma médica psiquiatra brasileira conhecida por seu trabalho revolucionário com pacientes psiquiátricos, introduzindo terapias ocupacionais e artísticas como forma de tratamento²⁷. Sabina Spielrein foi uma psicanalista russa, conhecida por seu trabalho pioneiro sobre a relação entre sexualidade e psicologia

²⁶Corroborando com a realidade atual onde a mulher, segundo Gutierrez & Minayo (2010, p.1505), cobrem a escassez de serviços públicos destinados ao cuidado das crianças e dos idosos ou dependentes e realizam o trabalho de cuidadoras informais sem o reconhecimento social, o qual as impede de ter acesso a um posto de trabalho ou sua manutenção e limita de forma decisiva as possibilidades de desenvolvimento e progresso profissional.

²⁷A história do Ateliê do Engenho de Dentro está ligada ao movimento concretista que se iniciou nas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo, no período do pós-guerra, e mudou radicalmente o perfil da arte moderna no Brasil na segunda metade do século XX. Em contraste com o programa estético anterior, que adotava uma concepção figurativa e tinha por objetivo “representar” a “nação brasileira”, os artistas concretistas dedicaram-se às experimentações com cores, formas, linhas e pontos (VILLAS BOAS, 2008, p.198).

infantil, além de sua contribuição para o *desenvolvimento da teoria psicanalítica* (CROMBERG, 2012, p.96).

Enfoque na expressão e criatividade: Maria Knebel, que foi uma diretora teatral e pedagoga russa, e Nise da Silveira, com seu trabalho terapêutico baseado nas artes, enfatizaram a importância da expressão e da criatividade na vida das pessoas²⁸. As duas acreditavam que as artes, em particular o teatro, poderiam ser poderosas ferramentas de transformação e auto expressão.

Relação com figuras influentes: Sabina Spielrein teve uma relação significativa com Sigmund Freud, o fundador da psicanálise, sendo inicialmente sua paciente e depois se tornando uma psicanalista e colaboradora. Nise da Silveira também teve conexões com importantes figuras da psiquiatria e da psicanálise no Brasil, como Carl Jung e Hermann Rorschach. Horta (2008, p. 280), nos lembra da sua autonomia com uma emblemática passagem: *Eu não sou junguiana, nem freudiana – nem sicrana... eu sou eu*. Maria Knebel, por sua vez, trabalhou em estreita colaboração com o famoso diretor teatral Konstantin Stanislavski.

Rompimento com convenções e normas estabelecidas: As três mulheres desafiaram as convenções e normas estabelecidas em suas respectivas áreas. Nise da Silveira questionou as práticas tradicionais de tratamento psiquiátrico, lutando pela humanização e inclusão dos pacientes²⁹. Sabina Spielrein desafiou as expectativas de gênero e fez contribuições significativas para a teoria psicanalítica, apesar das barreiras impostas às mulheres na época³⁰. Maria Knebel introduziu inovações em seu trabalho teatral, desafiando os métodos e as tradições estabelecidas.

Embora existam conexões entre Maria Knebel, Nise da Silveira e Sabina Spielrein, é fundamental reconhecer que cada uma delas trilhou uma trajetória individual e fez contribuições únicas em seus respectivos campos de atuação. As

²⁸Em Nise, Sternberg (2000) afirma que "não há uma avaliação absolutamente objetiva da inteligência, da criatividade ou do que for. A avaliação é sempre relacionada às normas e às exigências de um grupo específico, em uma época específica e em um lugar específico" (p.170). Em Knebel (1995b, p. 17), "e, de fato, o princípio mais importante por trás da criatividade, é o estado de espírito improvisacional do ator no papel".

²⁹Minha atitude, ao longo da vida, foi resultado do clima que reinava em minha casa, durante a infância. Minha mãe era livre de preconceitos... Era uma pessoa que destoava completamente das mulheres da época. E o meu pai aceitava bem o jeito dela, porque esse também era o jeito dele (HORTA, 2008, p.43).

³⁰Ela enfrentou a repressão stalinista, o regime nazista e o sexismo tanto dentro como fora do movimento psicanalítico, fatores decisivos que levaram a que essa psicanalista russa, [fosse] esquecida pela historiografia oficial" (ROUDINESCO & PLON, 1998, p. 725), até retornar em 1980.

três personalidades enriquecem nossas perspectivas como pesquisadores e estudiosos da técnica de Knebel, reforçando a importância do feminismo como base do nosso trabalho e de todas as adaptações realizadas em prol da inclusão. Essas mulheres inspiradoras fortalecem nosso compromisso em criar espaços mais igualitários e acolhedores, onde todas as pessoas, independentemente de suas capacidades, tenham a oportunidade de participar plenamente da vida cultural e artística.

2.1 Voz, Arte e Inclusão: Uma Fonoaudióloga na Luta por Igualdade e Saúde

Como fonoaudióloga, artista, pesquisadora, mulher e profissional engajada em promover cuidado e inclusão, tenho a oportunidade de trabalhar com diversos aspectos da comunicação humana. Essa profissão, que é predominantemente exercida por mulheres, me permite abranger desde o cuidado com a voz até a exploração do teatro e da arte como ferramentas terapêuticas. Além disso, tenho um enfoque especial no atendimento a pessoas com deficiência, buscando proporcionar-lhes maior autonomia e qualidade de vida.

Entretanto, como mulher nessa área, enfrento uma jornada além das atividades clínicas. Reconheço a importância de discutir e desafiar as desigualdades de gênero e estereótipos que persistem na sociedade. Busco incessantemente criar espaços de diálogo e conscientização sobre as questões de gênero, visando uma sociedade reflexiva e ativa, onde a inclusão seja uma base sólida.

Acredito no poder transformador da arte, bem como na importância da saúde e comunicação para o crescimento pessoal e profissional. Com esse propósito, meu comprometimento como fonoaudióloga e atriz é proporcionar ferramentas que permitam às pessoas expressar suas vozes e se expressar como realmente são, tornando-as agentes ativas na construção de um mundo mais equitativo. Quando se trata do meu trabalho com pessoas com deficiência, sei que existem desafios específicos, e desdobramentos importantes.

Nesse contexto, a abordagem da fonoaudiologia transcende a tradicional perspectiva médica. A relação com o paciente envolve não apenas o tratamento de sintomas, mas também uma compreensão subjetiva de suas experiências. O

atendimento clínico é um terreno delicado, onde a empatia e o cuidado devem caminhar lado a lado com o tratamento. A comunicação é a chave para essa interação, onde os pedagogos, terapeutas e artistas também atuam com ela. Eles entendem a complexidade da relação humana e sabem que, ao interagir, podem cultivar um ambiente afetuoso para o crescimento e troca.

No cerne dessa interação, encontramos o teatro, uma ferramenta poderosa para desafiar estigmas, construir autoestima e promover a igualdade de oportunidades. A pedagogia Knebel reflete uma abordagem libertária e inclusiva que ressoa profundamente com a fonoaudiologia, onde a fonoaudióloga artista precisa estar aberta à flexibilidade e adaptar-se às necessidades individuais, reconhecendo as diversas habilidades de cada pessoa. Ao abraçar essa perspectiva, os fonoaudiólogos têm a oportunidade de criar um campo de trabalho que vai além dos limites convencionais, onde a expressão, o cuidado e a inclusão andam de mãos dadas.

A fusão entre a fonoaudiologia e a arte está moldando um panorama complexo e multifacetado. À medida que navegamos por essa interseção, devemos adaptar as práticas tradicionais da fonoaudiologia ao contexto artístico, valorizando as habilidades individuais, encorajando a expressão criativa e promovendo a inclusão das pessoas na vida cultural e artística.

Como profissional da área, minha formação e conhecimento sobre as sensibilidades e questões do desenvolvimento humano permitem que eu realize essas adaptações com eficácia. A escolha de referências como Maria Knebel, Nise da Silveira e Sabina Spielrein destaca a importância de ter um olhar sensível para o ser humano, reforçando o compromisso com a inclusão e a valorização das capacidades individuais no contexto artístico. Essa abordagem subjetiva e inclusiva é essencial para proporcionar às pessoas com deficiência uma participação na vida artística, contribuindo para a construção de uma sociedade mais igualitária e diversa.

2.2 Equidade de Gênero: Desafios e Empoderamento na Quebra de Expectativa

No contexto da mulher como cuidadora, podemos ver como essa expectativa social pode influenciar não apenas as escolhas profissionais, mas também a

dinâmica das relações pessoais e o papel da mulher em diferentes âmbitos da vida. Essa expectativa de ser a cuidadora muitas vezes coloca um ônus adicional sobre as mulheres, que enfrentam desafios para equilibrar suas responsabilidades familiares e profissionais, assim como sua própria saúde e bem-estar. Todos os indivíduos têm a capacidade de fornecer cuidados e devem ter a liberdade de escolher como desejam se envolver nessa atividade. É importante reconhecer e valorizar o trabalho de cuidado de todas as pessoas, independentemente do gênero, e promover uma distribuição mais equitativa das responsabilidades de cuidado na sociedade. Por isso, é importante entendermos, que:

Como de essencial importância pensar em cuidados da saúde na família a partir de dois movimentos contrários. O primeiro, que consiste em diminuir o foco da família como entidade abstrata para concentrá-lo na participação das mulheres e homens enquanto agentes concretos, e o segundo, que aumenta o foco para abarcar as parcerias femininas e masculinas nas redes de relações tecidas, incluindo a comunidade. (GUTIERREZ & MINAYO, 2010, p.1506)

No contexto do teatro, o cuidado desempenha um papel fundamental na inclusão e no empoderamento das pessoas com deficiência. O cuidado envolve criar um ambiente acolhedor, acessível e seguro, que valorize a diversidade e respeite as necessidades individuais. Ao oferecer suporte emocional, físico e cognitivo às pessoas com deficiência, o teatro pode ajudá-las a explorar sua criatividade, expressar suas vozes e participar plenamente da vida artística. A cultura desempenha um papel integrador ao unir fenômenos que ocorrem em diferentes níveis, incluindo o individual, social e histórico. Trata-se, assim, da [...] *intersecção de trajetórias e transições no desenvolvimento de indivíduos e famílias com o mundo mais amplo das mudanças sócio-históricas* (OLIVEIRA & BASTOS, 2000, p. 97). O cuidado no teatro também implica a conscientização das barreiras existentes e o trabalho para superá-las, garantindo que todos tenham igual acesso e oportunidade de participar, contribuir e se beneficiar da arte teatral. Pinheiro e Mattos (2006) apontam que as práticas de cuidado de saúde ocorrem em lugares por

[...] uma convenção tácita, não escrita, mas entendida por todos os usuários através dos códigos da linguagem e do comportamento. São relações que acontecem em um espaço, no qual é preciso conviver e reconhecer as ações do grupo. (PINHEIRO & MATTOS 2006, p.165)

Através da adaptação de espaços, do uso de recursos acessíveis e da valorização das habilidades individuais, o teatro inclusivo cria um ambiente acolhedor para todos os envolvidos. A minha também formação como, atriz e cantora, despertou o desejo de adaptar a pedagogia de Knebel, pois reconheço a importância da interseção entre o Teatro e a Fonoaudiologia como recursos complementares para promover um olhar mais abrangente e oferecer ferramentas de cuidado ainda mais efetivas e afetivas. O Teatro ampliou minha visão de mundo, mas foi a Fonoaudiologia que me permitiu abrir portas para o trabalho de cuidar de pessoas com deficiência. É para essas pessoas que direciono este estudo, com a orientação cuidadosa do Professor Domingos Sávio. E ressalto, por fim, o meu trabalho como pesquisadora feminista na valorização das profissionais mulheres na promoção da inclusão, em especial, da arte inclusiva.

CAPÍTULO III

Para fixar: Maria Knebel

“Mas entre nós quem as canta é o coração”

Maria Knebel

Maria Osipovna Knebel (1898 - 1985) nasceu na Rússia em uma família judia de comerciantes envolvidos em literatura e arte. Ela idolatrava o pai e possuía traços semelhantes a ele:

Puxara dele traços de caráter dos quais podia se orgulhar: o amor à vida, a firmeza, a persistência em alcançar seus objetivos, a dose correta de aventura e a combinação do idealismo com uma sóbria capacidade de avaliar situações. E, também, o princípio iluminista, tão consoante com o ideal russo da predestinação messiânica das artes. Foi provavelmente por isso que Maria Knebel descobriu-se pedagoga, função que exige do praticante uma compreensão muito clara de sua tarefa. (KNEBEL *apud* SHAPIRO, 2016, p. 300)

Segundo a sua autobiografia, *Toda a Vida* (1967), ela começou a estudar teatro em 1921 no Estúdio dirigido por Mikhail Tchekhov, onde percebeu que *a personalidade criativa de um pedagogo possui uma força formadora descomunal*³¹. Dessa forma, Knebel deixou de lado os estudos de matemática e se dedicou à direção teatral.

Tchekhov, ao contrário de todos os seus colegas, não se preocupava tanto com o resultado, e sim com a compreensão dos procedimentos da técnica interior e exterior do ator. Ele achava que o ator deveria dominar tais procedimentos, de modo que essas técnicas se tornassem novas capacidades de sua alma. (KNEBEL *apud* SHAPIRO, 2016, p. 300)

Na base desse ensino está a improvisação de Tchekhov, que conquistou Knebel sobre a capacidade de libertar a imaginação, sem limites restritivos e rigorosos. Podemos enaltecer essa correlação, levando em consideração as aplicações da Knebel em suas práticas e a adaptação dessa pesquisa sobre o entendimento do aluno com deficiência, evitando a imposição de padrões que levam ao capacitismo, explicitado no capítulo IV.

Knebel teve um impacto considerável como diretora-pedagoga dentro da produção do "sistema" stanislavskiano³² e do pensamento-prático do Teatro de Arte de Moscou (TAM) em 1924. No Estúdio Operístico-Dramático, em 1935, foi

³¹Citação de KNEBEL *apud* SHAPIRO, 2016, p. 300.

³²O Sistema sugere técnicas específicas que ajudam o ator a desenvolver um estado de mente e corpo que estimula a "experimentação". (CARNICKE, 2000, p.10)

professora de voz (Palavra Artística), uma posição que Stanislávski manteve até o ano de seu falecimento, em 1938. Por meio da Análise Ativa e todo o conceito de estado improvisacional durante a exploração de seus conflitos, ações e contrações, ela lida com a individualidade do sujeito. Ressalta-se a importância da atenção ao outro e as relações coletivas.

Stanislavski convidou Maria a dar aulas em seu estúdio quando ele mesmo já não era capaz de fazê-lo e, ao que tudo indica, quando já não queria mais pertencer ao TAM. A proximidade da morte fortalecia o desejo de transmitir o método de trabalho que descobrira àqueles em quem confiava. Propôs a Knebel que ela fizesse o mesmo que ele: "ensinar aprendendo" [...] Maria era o braço direito do mestre [...] Os problemas da "palavra artística" e da "ação verbal", sobre os quais propôs que Maria se concentrasse, eram parte da abordagem inovadora da criação do espetáculo, que repousa sobre a análise do texto em ação [...] Knebel entregou anos de sua vida à interpretação dessa descoberta, às formas de sua realização no processo de ensaios. (KNEBEL *apud* SHAPIRO, 2016, p.303)

O estado improvisacional é um conceito específico de criatividade, sendo a própria essência do trabalho de Knebel. Mesmo ao apresentar uma criação, o artista permanece em um estado de improvisação, permitindo que essa criação seja fluida e passível de mudanças. É justamente essa abordagem que incorporo nesta pesquisa, aplicando esse estado de improvisação nas adaptações que faço da pedagogia de Knebel. Não se trata de uma simples reprodução, mas sim de um uso criativo. Knebel enfatiza a ideia de ensinar através da aprendizagem mútua, onde o ensino se dá em conjunto com o aprendizado.

Também estive ao lado de Vladimir Ivanovitch Nemirovitch-Dantchenko (1858 - 1943), contribuindo nas direções de cenas de multidão. Sensível à escrita e ao monólogo interior sobre o estado físico durante cada pensamento, ela se tornou importante para comunidade acadêmica, capaz de ultrapassar muros e redes dessa corporativismo, abordado no capítulo IV. Sobre Nemirövitch-Dântchenko, seu terceiro professor, ele *escolhia cuidadosamente palavras que transmitisse a grandeza e a tragicidade de sua personalidade:*

"Segundo plano" , "monólogo interior" e "natureza da atenção e do pensamento do personagem" são conceitos inseparáveis do métier da arte do TAM, e Nemirövitch-Dântchenko os inculca na consciência dos atores a cada ensaio. Knebel não se conformava com o fato de que a experiência e os desdobramentos das teorias de Nemirövitch-Dântchenko não recebessem atenção suficiente e fossem mal estudados. Tinha certeza de que o legado desse mestre era imprescindível para o ensino dos jovens. Assim, fazia de tudo para que os estudantes sentissem a atmosfera viva

que experienciaram nos ensaios do mestre. (KNEBEL *apud* SHAPIRO, 2016, p. 304)

Como diretora principal do Teatro Infantil Musical do Centro, em 1966³³, juntamente com Aleksei Popóv³⁴. Knebel também ministrou o curso de direção no Instituto Estatal de Arte Teatral de Moscou – Anatoly Lunatchrsky (GITIS)³⁵ e, em 1968, dedicou-se à pedagogia. Seu trabalho como pedagoga lhe rendeu o reconhecimento com o título de Artista do Povo da Rússia. Conforme explicita Saura (2007, p. 187), *logo se revelou uma excelente pedagoga, capaz de transmitir com simplicidade e clareza o sistema das ações físicas*³⁶. Knebel recebeu o *Prêmio Nacional da URSS em 1978* (MARTINS, 2012, p.4). Ela faleceu em 1985, em Moscou. Maria foi autora de importantes livros sobre o teatro e a nova perspectiva sobre o ensino:

Autora de uma autobiografia (Toda a vida) e de livros teóricos como *La palabra en la creación actoral* (A palavra na Criação Atoral), *Análisis activo de la obra y el papel* (Análise Ativa da obra e o Papel) (traduzido ao castelhano como *O último Stanislávski*) ou *A poética da pedagogia teatral*, centrou seus esforços em adaptar o sistema de Stanislávski às novas técnicas e sensibilidades, privilegiando elementos como a improvisação ou a reação imediata a estímulos não reflexivos³⁷. (SAURA, 2007, p. 187)

Knebel foi uma das precursoras sobre a propagação do método Análise Ativa, com ênfase na prática por meio do ensinamento dos études³⁸. Isso envolve o

³³Tradução da autora para: directora principal del Teatro Infantil Musical del Centro en 1966. (SAURA, 2007, p. 187)

³⁴Popóv havia muito chamara Maria para a cátedra de direção do instituto teatral, o GITIS. Pois a cátedra, agora, tornava-se o principal lugar onde aplicariam suas forças, depois de longas andanças. A saída inesperada da difícil situação em que se encontravam transformou-se em algo positivo para os dois, e numa sorte excepcional para o Teatro Russo. No curso de Popóv e Knebel aconteceu algo sem precedentes. Foi criado um centro de investigação onde se desenvolviam ideias que não podiam ser realizadas dentro dos teatros. Elaborou-se um programa de formação de diretores. De formação, e não de ensino. O objetivo desse programa era formar a individualidade do diretor. O método da análise ativa da peça (Knebel apresentará-oa Popóv) era proposto aos estudantes como um instrumento que poderiam usar caso não desejassem "marcar" os atores em cena, mas criar espetáculos. (KNEBEL *apud* SHAPIRO , 2016, p.312)

³⁵A partir de 1991 passa a chamar-se RATI–Academia Russa de Arte Teatral. (DAGOSTINI, 2007, p. 5)

³⁶Tradução da autora para: pronto se revelou como una excelente pedagoga capaz de transmitir con sencillez y claridad el sistema de las acciones físicas. (SAURA, 2007, p. 187)

³⁷Tradução da autora para: autora de una autobiografia (Toda la vida) y de libros teóricos como *La palabra en la creación actoral*, *Análisis activo de la obra y el papel* (traducido al castellano como *El último Stanislavski*) o *La poesia de la pedagogía*, ha centrado sus esfuerzos en adaptar el sistema de Stanislavski a las nuevas técnicas y sensibilidades, privilegiando elementos como la improvisación o la reacción inmediata a estímulos no reflexivos. (SAURA, 2007, p. 187)

³⁸A prática do *etiud* consiste na investigação artístico-pedagógica, por meio do trabalho ativo e criativo do ator, que concretiza cenicamente o Método de Análise Ativa, metodologia desenvolvida nos últimos anos de vida de Constantin Stanislavski. Em sua essência, como pedagogia teatral, a prática do *etiud* objetiva a educação/formação do ator pelo aprimoramento em “si mesmo” dos elementos do “sistema” de Stanislavski. (ZALTRON, 2015, p.185)

apoio ao que foi exposto pelo diretor, no que diz respeito ao processo anterior à montagem da obra, associado à descoberta do personagem por meio da ação do artista. Observa-se que Knebel (ROCHA *et al.*, 2021, p.3) divulga de forma detalhada e precisa um aspecto pouco conhecido nas pesquisas de Stanislavski: *a questão da palavra na arte da interpretação teatral*.

Foi onde Maria começou a ensaiar através de *études* e passou a acreditar no método. Dali em diante jamais o traiu, acontecesse o que tivesse de acontecer. Não copiava seus professores, mas inventava novos exercícios, procurava seus próprios caminhos, tentando fazer com que os artistas se apaixonassem pelo método de ensaiar, ainda pouco conhecido. (KNEBEL *apud* SHAPIRO, 2016, p. 309)

Assim, é possível constatar que sua contribuição ilustre vai além de uma ideia limitada de ser apenas uma discípula de Stanislavski. Seu trabalho potencializou as carreiras de atores, diretores e dramaturgos que ganharam destaque no cenário teatral, como: Olieg Nikolaievitch Efriemov (1927 - 2000), o dramaturgo Viktor Sergueievitch Rozov (1913 - 2004), Anatoli Aleksandrovitch Vassiliev (1942-)³⁹, o diretor Anatoli Efros (1925 -1987) e Adolf Shapiro (1939 -).

Carnicke (2016[2010] p.16) relata sobre a abordagem singular e sensível da “técnica de Knebel”, que seria assim chamada se estivesse em um contexto Ocidental. No entanto, como cidadã soviética, esperava-se que ela assinasse o currículo oficialmente sancionado. Na opinião de Knebel, a docência necessariamente improvisacional, assim como a atuação, é mutável. Havia a necessidade de oferecer mais do que informações práticas. Nesse sentido Knebel descreve a progressão do seu currículo, apresenta diferentes execuções e demonstra práticas familiares. Além disso, ela retrata seus alunos conforme eles trabalham e interagem com ela e entre si. Esses dados são importantes para mostrar a relevância da intervenção com pessoas deficientes, bem como compreender seus interesses e motivações.

Anatoli Vassiliev e Adolf Shapiro, ex-alunos da Knebel, destacam o enfoque prático do ensino, que promove uma linguagem comum em relação à ação, ao respeito e à organização. Esse método transforma a vida do coletivo de uma maneira incomparável, enfatizando a arte como uma pulsão de vida conectada e não fragmentada. No contexto da inclusão e da equidade, todos devem ter o que

³⁹Citado em Mauch, 2014, p.14.

precisam com base em suas necessidades, e é necessário preparar-se para lidar com a diversidade e aplicar a experiência prática no âmbito social.

É possível destacar que os estudos sobre deficiência estão conectados às discussões sobre o empoderamento feminino, o que fortalece a investigação da intervenção pedagógica de uma **mulher** no teatro. Débora Diniz (2010, p.8) faz uma *relação entre os estudos sobre deficiência e o feminismo*, enfatizando a importância da representatividade e da expressividade para as mulheres. Ao relacionar essas questões com a figura de Knebel, é relevante destacar que:

Naqueles anos, a ideia de que a direção teatral não era para mulheres estava enraizada. Maria encontrou o único caminho possível para a superação do preconceito: não imitar as qualidades masculinas, mas usar as suas próprias, aquelas que lhe conferiam superioridade: a flexibilidade, a plasticidade, o cuidado e a ternura no trabalho com os caprichosos atores. Ela entendia que podia "fundir-se" ao ator, entrar em sua alma, sentir o que acontecia com ele durante a gestação do papel. O ator, por sua vez, aceitava a ajuda quando percebia que sua instabilidade e tormento eram compreendidos. (KNEBEL *apud* SHAPIRO, 2016, p. 308)

Tal como Knebel, compreendo que não é preciso imitar características tradicionalmente associadas ao masculino para conquistar respeito ou alcançar o sucesso. Em vez disso, reconheço e valorizo as minhas próprias qualidades, que também representam fontes de força, tais como a habilidade de ser flexível, adaptável, atenciosa e empática no trato com as pessoas. Essa abordagem não apenas contribui para a superação de preconceitos, mas também enriquece profundamente meu envolvimento na pesquisa, conferindo-me uma perspectiva social.

O feminismo desempenhou um papel fundamental ao levantar a bandeira da subjetividade na experiência do corpo com deficiência, trazendo à tona o significado da transcendência do corpo na vivência da dor. Essa discussão não se restringe apenas à deficiência, mas aborda também o que significa viver em um corpo doente ou lesado. Essa perspectiva possibilita atuar como gestores do cuidado, gerenciando sistemas de inclusão e adaptação que promovem trocas dialógicas, rompendo com paradigmas e aproximando-se daqueles que cuidam. Nesse contexto, Knebel direciona sua atuação para a formação e preparo de diretores e pedagogos, para o presente trabalho isso constitui uma significativa construção, pois há um olhar para uma abordagem mais inclusiva e sensível.

3.1 A subjetividade em Knebel

“É um silêncio de barata que olha. O mundo se me olha. Tudo olha para tudo, tudo vive o outro; neste deserto as coisas sabem as coisas.”

Clarice Lispector em A Paixão Segundo G.H.

Os sujeitos se modificam por meio das relações, dentro do espaço relacional, de afeto e de potencialidades de indivíduos com deficiência. Segundo Viveiros de Castro (2002, p.8), o conceito de Eu como substância é substituído pela compreensão de que o Eu é uma particularidade, estando sujeito e sendo relacional entre frequências e dinâmicas. Isso implica que as subjetividades são flexíveis e mutáveis, conforme descrito pelo perspectivismo ameríndio.

A translação de perspectivas que afetava os valores e as funções de sujeito e de objeto, de meio e de fim, de si e de outrem, de modo que, o eu se determina como outro pelo ato mesmo de incorporar esse outro, que por sua vez se torna um eu, mas sempre no outro, através de outro (ASSY & ROLO, 2019, p.12).

Essa compreensão ressalta a importância do deslocamento e da consideração do sujeito no presente estudo. Em relação a Knebel, Shapiro (2006, p.29) relata:

O que mais interessava à Maria era a aprendizagem de uma metodologia para o trabalho com os atores. O que seria criar um teatro se não encontrar uma língua artística comum. [...] A formação que estabelece uma linguagem comum. [...]. O Método que transforma a vida da coletividade de uma maneira incomparável.

Ao correlacionar as passagens de Viveiros de Castro e Knebel, podemos observar a ênfase na importância das relações e do interesse relacional. Para Knebel (KNEBEL *apud* SHAPIRO, 2016, p. 320), o *teatro consiste no interesse pela vida e nos encontros entre pessoas*, destacando sua dedicação em revelar o estilo único de cada aluno. Ela valorizava a autonomia e possuía uma *dedicação em revelar o estilo próprio de seus alunos, alegrando-se quando um aluno formava sua assinatura, dando a cada um o direito de voar (ibidem, 2016, p. 3020)*.

Essa abordagem de Knebel ressoa com a compreensão de Viveiros de Castro sobre a subjetividade como algo flexível e mutável, sujeito às dinâmicas das relações. Viveiros em entrevista com a Revista Folha (2015)⁴⁰ relata e *os sujeitos e os objetos são antes de mais nada efeitos das relações em que estão localizados e*

⁴⁰Entrevista para a Folha de S. Paulo sobre A Filosofia Canibal.

assim se definem, redefinem, se produzem e se destroem na medida em que as relações que os constituem mudam. A corrobora o que foi dito por Viveiros, Knebel (*apud* SHAPIRO, 2016, p. 308) tece o que segue: *o interesse pelo que acontecia com si mesma, pelos segredos do sentir-a-si-mesmo criativo e pelo modo de obtê-lo empurraram Knebel ao caminho da direção a fim de entender os resultados das relações.*

Dessa forma, tanto Viveiros de Castro quanto Knebel enfatizam a importância das relações, do interesse pelo outro e da valorização da singularidade de cada sujeito. Ambos reconhecem a influência das interações e dos encontros na formação das subjetividades, destacando a necessidade de considerar o contexto relacional para compreender o processo de modificação dos sujeitos.

Essa perspectiva relacional e atenta à singularidade contribui para uma abordagem mais inclusiva e sensível ao lidar com pessoas com deficiência, reconhecendo-as como sujeitos plenos de potencialidades e capazes de desenvolver suas próprias expressões artísticas.

Assim, existem relações nas manifestações expressivas, seja cantando ou pensando. O indivíduo se relaciona com o outro e também reflete sobre si mesmo. É natural que ocorram inevitáveis distorções e a necessidade de restabelecer condições de existência, resultando na busca por uma conexão orgânica e humana consigo mesmo. Segundo Tchernochovski (*apud* KNEBEL, 2016, p. 120), *o comportamento se transmuta pela essência da cena que se passa entre as pessoas, a essência de manutenção da sua própria personalidade e as condições do contexto.* Considera-se isso respeitado e fácil de ser acessado na vida e é difícil de ser acessado no palco. Surge então o questionamento: como um corpo com deficiência pode acessar essa experiência? Tchernochovski (*ibidem*, 2016, p. 120) argumenta que as manifestações são como algo que *sempre e espontaneamente está na natureza, muito raramente e com enorme esforço na arte - eis uma constatação que caracteriza em quase todos os aspectos a natureza e a arte.*

Segundo Vezio Ruggieri (2015, p.2), o "Eu" (unidade psicofísica) desempenha a função principal de desenvolver a consciência sobre si - *lócus onde sintetiza as informações externas e internas, além de programação e realização da ação.* Trata-se de uma relação corpo-mente, conectada à presença no mundo e, inclusive, à presença cênica. É uma organização de impulsos mentais e musculares que questiona: "quem sou eu?".

No estúdio, onde o medo do erro e do fracasso não existe, Maria Knebel pôde verificar na prática o método da análise ativa. Esse método requer uma organização particular dos ensaios: é necessário direcionar os olhos do ser humano para dentro de si, é necessário despertar a natureza improvisacional dormente em cada ator. (KNEBEL *apud* SHAPIRO, 2016, p. 309)

Com a técnica Knebel, é possível observar a necessidade de compreensão do "Eu" entre nós, *relações significativamente mais profundas e mais delicadas do que podíamos supor* (KNEBEL *apud* SHAPIRO, 2016, p.320). Tornando-se uma espécie de laboratório ao explorar tarefas que podem permear todos os formatos e contextos. Através de recursos que transformam as ações dos personagens em ações autênticas, buscando sinceridade e verdade. Utilizando-se de ações psicofísicas, mesmo sem prévias ou estudos anteriores. De forma que, segundo Knebel (*apud* SHAPIRO, 2016, p.315), o *autêntico segredo de se acreditar no milagre está em buscar os movimentos psicológicos que levam o espectador a acreditar na possibilidade do milagre, mais do que a acreditar na necessidade desse milagre.*

Isso foi possível graças à atenção que dava à individualidade de cada aluno. Pedagoga pela graça divina, corrigia os alunos de acordo com as particularidades da natureza artística de cada um. Não escondia as dificuldades que surgiam quando atores já acostumados a ensaiar segundo o modo antigo tentavam o novo método. Era o que a diferenciava dos diretores "certinhos" da época, que implementaram o "sistema" à força. (KNEBEL *apud* SHAPIRO, 2016, p. 309)

A trajetória da pedagoga Knebel valorizava a individualidade de cada aluno e adaptava seu ensino às particularidades artísticas, ressaltando de forma contundente a importância de um olhar inclusivo e adaptativo diante das demandas individuais. Assim como essa renomada educadora compreendia a necessidade de fornecer um método personalizado a cada ator visando obter os melhores resultados, profissionais que trabalham com pessoas com deficiência também devem manifestar flexibilidade e atenção às necessidades únicas de cada indivíduo. A adoção de uma abordagem inclusiva e adaptativa se revela essencial para a superação de dificuldades e desafios, em contraposição à imposição forçada de um sistema padronizado. É imprescindível ressaltar que essa valiosa lição transcende o âmbito artístico, estendendo-se a todas as esferas da vida, e demonstra que o reconhecimento e a valorização das diferenças individuais propiciam o estabelecimento de um ambiente mais acolhedor, igualitário e enriquecedor para todos os envolvidos.

3.2 Knebel e Stanislavski

O Sistema Stanislavski, desenvolvido pelo diretor e ator Constantin Stanislavski no início do século XX, causou uma revolução no mundo do teatro ao introduzir uma abordagem mais realista e psicologicamente complexa à atuação. No entanto, diferenças começaram a surgir sobre o "Sistema", criando *uma antinomia dividindo o comportamento realista-naturalista, baseado em emoções pessoais, e a criação teatral imaginativa* (KNEBEL, 1996, p.7). Enquanto o "Método"⁴¹ priorizava a expressão pessoal e natural nas interpretações, ele não contemplava aspectos como a expressão plástica do corpo e a caracterização.

No final de sua vida, Stanislavski reformulou seu método, dando destaque ao "Sistema das Ações Físicas" como uma abordagem para a construção de personagens por meio da expressividade plástica do corpo, da voz e da fala cênica, do tempo-ritmo, da caracterização, entre outros elementos. Dessa forma, o "Sistema" de Stanislavski se consolida como uma ferramenta essencial, através da análise-ativa das ações físicas elementares, tornando-se um aspecto crucial dessa abordagem.

Seu foco na imersão emocional, na busca pela verdade interior do personagem e na verdade da interpretação teve um impacto na arte dramática. Stanislavski define seu sistema da seguinte maneira:

[...] o novo segredo e as novas características de meu sistema para a criação da vida do corpo humano do personagem consiste em que a ação física mais simples, ao ser encarnada no palco obriga ao ator a criar pelo impulso próprio todas as funções possíveis em sua fantasia, as circunstâncias dadas, o se mágico». Se para uma das mais simples ações físicas é preciso um trabalho tão grande, para a criação de toda a linha da vida física do personagem, é preciso uma grande e ininterrupta linha de invenções e circunstâncias dadas da gente mesmo e de toda a obra. Pode-se encontrar e assimilar só com a ajuda de uma minuciosa análise levada a cabo com todas as forças espirituais da natureza criativa. Meu procedimento leva por si mesmo a esta análise. O método de análise-ativa exige uma forte seleção de meios expressivos com o objetivo de que «tanto a vida corporal como a espiritual do personagem sejam extraídas dos mananciais da peça. (KNEBEL, 1996, p.40)

⁴¹A maior parte do conhecimento que temos do "Sistema" chega a Espanha e América Latina principalmente através dessa versão americana, do chamado "Método", que subtrai aspectos fundamentais do trabalho do professor russo, contidos justamente nesse livro póstumo: entre outros a expressividade plástica de corpo, a voz e a fala cênica, o tempo-ritmo e a caracterização brilham por sua ausência nos enunciados do "Método"; e assim para confrontar as exigências de uma literatura dramática - tão diferente da norte-americana- como a espanhola, em que poesia, metáfora e linguagem são pilares fundamentais, o "Método" revela carências significativas. (KNEBEL, 1996, p.9-10)

Nesse contexto, Maria Knebel, uma das discípulas de Stanislavski, contribuiu para o aprimoramento do sistema ao introduzir sua ênfase na análise-ação (análise-ativa) e na exploração dos objetivos e táticas dos personagens, que acrescentou uma camada de singularidade ao sistema Stanislavski. Ao dividir os diálogos em unidades de ação, ela proporcionou aos atores uma ferramenta para compreender as motivações internas de seus personagens.

Ao ampliarmos a perspectiva da análise-ativa, percebemos que Stanislavski buscava atores criativos e engajados, capazes de interpretar e se envolver com a obra, em vez de serem atores passivos conduzidos apenas pelo diretor. Ele enfatizava a importância da colaboração entre diretores e atores, permitindo que ambos participassem da descoberta e encarnação da peça, valorizando assim, o diretor-pedagogo. Essa relação criativa era essencial para alcançar uma compreensão profunda da obra, uma vez que ele afirmava que o comportamento físico de um personagem reflete seu estado emocional interno. Stanislavski sugeria que os atores explorassem ações físicas e comportamentos, como meio de entender a profundidade emocional dos personagens, destacando a conexão intrínseca entre o aspecto físico e psicológico como crucial para as interpretações.

Outro aspecto crucial estava relacionado ao tratamento da palavra no palco. Stanislavski atribuía importância à fala cênica como meio de expressar as ideias e emoções do personagem. Ele acreditava que a expressão verbal deveria estar intrinsecamente ligada às características do personagem e à sua vida interna. O método propunha um estudo minucioso das palavras do autor, indo além da simples memorização mecânica. Para Stanislavski, as palavras deveriam ser compreendidas como portadoras de um significado profundo e vital para a construção do personagem. É importante observar que

Stanislavski rejeitava categoricamente a memorização mecânica do texto, exigia uma profunda análise de todas as circunstâncias. Ao invocar este aprofundamento na análise, Stanislavski assinala uma forma de autêntica penetração na essência da obra. Considera que o modo mais acessível de aprofundamento é a análise dos fatos, os acontecimentos, quer dizer, a fábula da obra. (KNEBEL, 1996, p. 37)

Stanislavski ressalta a importância de todas as palavras de um texto, levando em consideração o conteúdo da dramaturgia que está sendo interpretada. Isso

amplia a percepção sobre os subtextos⁴², onde ele *está para a ação vocal assim como a ação transversal está para a ação* (GONÇALVES, 2011, p.119).

É preciso então encontrar a justa correlação entre as palavras destacadas e as não destacadas, uma gradação de forças, da qualidade do acento, criar entre elas planos sonoros e perspectivas que deem movimento à frase. [...]. De modo a se criar uma forma harmônica e uma bela arquitetura da frase. (STANISLAVSKI, 2003[1938], p.387)⁴³

Ainda observado sob a perspectiva da palavra para Maria Knebel (2000, p.155), é possível compreender a importância atribuída a ela no contexto teatral:

No conceito de perspectiva do agir segundo Stanislavski, as questões relacionadas à perspectiva da fala ocupam um grande espaço. Ele escreve que geralmente, quando se fala em perspectiva, apenas a perspectiva lógica é levada em conta. Ao ampliar o círculo de questões relacionadas a esse problema, ele fala sobre: 1. A perspectiva da ideia transmitida (a própria perspectiva lógica). 2. A perspectiva do sentimento vivido. 3. A perspectiva artística, que distribui com maestria as cores que ilustram a história do monólogo.⁴⁴

Deste modo, análise-ação é uma técnica que divide os diálogos em unidades de ação, permitindo aos atores entender os objetivos, desejos e táticas do personagem em cada momento. Essa abordagem enriquece a interpretação, promovendo uma compreensão mais profunda das motivações internas dos que é proposto. Ao se concentrar nas ações específicas que um personagem busca realizar, os atores conseguem criar interpretações mais singulares e dinâmicas, estabelecendo uma conexão emocional com as motivações de seus papéis. Stanislavski enfatizava a importância da palavra no palco, considerando-a como a ação principal do espetáculo e um veículo crucial para a encarnação das ideias do autor, buscando que a palavra estivesse intrinsecamente ligada às ideias, tarefas e ações do personagem pois

⁴²O ator de Stanislavski é um autor de subtextos: estes irão preencher o texto de sentido, imprimir nuances e entonações às frases, transformar a palavra em uma ação direcionada ao parceiro de cena. Esse fio é o subtexto “[...] que flui ininterruptamente por baixo das palavras do texto, de maneira constante, justificando-as e dando-lhes vida.” (KNEBEL, 2000, p.134).

⁴³A tradução do russo para o espanhol do livro de Maria Knebel ‘La Palabra en la Creación Actoral’ realizada por Bibisharifa Jakimzianova y Jorge Saura. Original Espanhol: “Es preciso encontrar una correlacion entre todas estas palabras destacadas y no destacadas, una gradacion de fuerzas, de la calidad del acento, crear con ellas planos sonoros y perspectivas que den movimiento a la frase.[...] De este modo se crea una forma armónica, una bella arquitectura de la frase.” (STANISLAVSKI, 2003[1938], p.387)

⁴⁴Tradução da autora para: En el concepto de perspectiva actoral según Stanislavsky ocupan un gran espacio las cuestiones relacionadas con la perspectiva del habla. Escribe que habitualmente, al hablar de perspectiva, se tiene en cuenta sólo la perspectiva lógica. Al ampliar el círculo de cuestiones relacionadas con este problema habla acerca de: 1. La perspectiva de la idea transmitida (la propia perspectiva lógica). 2. La perspectiva del sentimiento vivido. 3. La perspectiva artística, que hábilmente distribuye los colores que ilustran el relato lo monólogo.(KNEBEL, 2000, p.155)

a terceira e talvez mais importante das causas que impulsionaram Stanislavski a falar da análise-ativa da obra foi a importância fundamental que ele dava à palavra no palco. Pensava que a ação verbal é a ação principal do espetáculo, via nela o veículo fundamental da encarnação das idéias do autor. Tratava no palco que como acontece na própria vida, que a palavra estivesse indissolivelmente unida às idéias, tarefas e ações do personagem. (KNEBEL, 1996, p. 22)

O sistema de Stanislavski introduziu um conjunto de técnicas que transformaram a atuação, sendo notáveis para esta pesquisa: os raios da comunicação, o tempo-ritmo, a mise en scène e o monólogo interior. Essas ferramentas técnicas oferecem uma base sólida para explorar várias facetas da performance teatral. Mas antes deles, podemos ressaltar o interesse pelos alunos como norteadores e delimitantes dessa pesquisa.

Fazer as perguntas: Se nos períodos iniciais de seu trabalho, Stanislavski formulava a seus atores a pergunta: «O que quer você no presente episódio?», mais tarde começou a formular a pergunta de outra forma: «O que teria feito você se lhe tivesse ocorrido tal coisa?». Não é possível imaginar a pergunta «O que faço?» sem sua paralela, «por que o faço?», quer dizer, que cada ação tem forçosamente um estímulo que a origina. (KNEBEL, 1996, p. 55)

Fortalecido também por Knebel, quando esta pergunta **precede** o encontro e os alunos entregam trabalhos escritos sobre sua perspectiva do espetáculo ou uma peça teatral, demonstrando independência e habilidades analíticas, embora um trabalho insatisfatório nem sempre seja um indicativo de falta de talento. Isso se observa considerando que

antes de se apresentarem para o exame, os estudantes entregam um trabalho escrito cujo tema é, frequentemente, a ideia que têm do espetáculo. Eles também podem escolher falar sobre qualquer peça teatral. Geralmente, falam sobre aquelas que conhecem bem, que apresentaram por conta própria ou que sonham em levar ao palco. Esses trabalhos nos permitem conhecer algo sobre os novos estudantes: sua independência, sua capacidade de descobrir o que é essencial em uma peça, de definir sua estrutura e a ideia que têm do uso do espaço. No entanto, devemos ter cuidado, pois um trabalho ruim nem sempre revela a falta de talento do autor. (KNEBEL, 1969, p.21).⁴⁵

Os raios da comunicação levam em conta os ângulos de visão e a proximidade entre os atores, impactando a dinâmica e a interação no palco. Tanto

⁴⁵Tradução da autora para: Antes de presentarse al examen, los estudiantes entregan un trabajo escrito cuyo tema es, frecuentemente, la idea que tienen del espectáculo. También pueden elegir hablar sobre cualquier obra teatral. Generalmente hablan sobre las que conocen bien, que han presentado por su cuenta o que sueñan con llevar a la escena. Estos trabajos nos permiten conocer algo sobre los nuevos estudiantes: su independencia, su capacidad para descubrir qué es lo principal en una obra, para definir su estructura y la idea que tienen del manejo del espacio. Pero debemos tener cuidado, pues un mal trabajo no siempre revela la falta de talento del autor. (KNEBEL, 1969, p.21)

Tchekhov quanto Stanislavski usavam o termo "irradiação", que Knebel explorava através dos exercícios de raios. Esses exercícios representam formas de comunicação que enviam e recebem energia invisível, mas constante, promovendo uma comunicação eficaz entre os atores. Essa ideia de irradiação possibilita uma troca de informações e emoções, contribuindo para uma maior expressividade e conexão no trabalho teatral.

Em complemento, ela também usava exercícios nos quais o ator joga uma bola para seu parceiro enquanto ele fala, e o parceiro a joga de volta enquanto ele responde. As diferentes formas nas quais a bola pode ser jogada torna os alunos fisicamente conscientes da dinâmica de suas interações. Ela aprendeu este exercício de Michael Chekhov. (KNEBEL, 1976, p. 157-58 *apud* CARNICKE, 2016[2010], p.19)

Onde a importância da comunicação para o ator durante uma performance teatral, ressaltando que o ator não pode alcançar uma sensação orgânica completa se ele não estiver consciente do que está acontecendo ao seu redor. Isso envolve não apenas o que ele vê, mas também o que ele escuta, como as respostas de seus colegas de cena. A ideia é que, ao não prestar atenção às réplicas de seus colegas ou ao não reagir a eles, o ator está simplesmente lançando suas falas ao ar, em vez de responder de maneira genuína a uma pessoa real. Em outras palavras, a verdadeira interação e a resposta sensível ao ambiente teatral são essenciais para que a atuação seja individualizada, que

falo da comunicação. O ator não pode alcançar uma completa sensação orgânica se não ver o que ocorre a seu redor, não escuta a réplica de seu interlocutor, responde não a uma pessoa concreta, mas lança sua réplica ao ar. (KNEBEL, 1996, p. 99 -100)

O tempo-ritmo, por sua vez, investiga a cadência e o fluxo das cenas, gerando uma atmosfera distintiva para cada momento. De maneira congruente, é possível acentuar o conceito de "tempo-ritmo", que deriva dos ensinamentos de Stanislavski e é incorporado à prática de Knebel. Nesse enfoque singular, o tempo-ritmo é dirigido para estimular a imaginação visual e a sensibilidade psicofísica dos atores, como mencionado por Carnicke (2016[2010], p.19):

O próprio meio da arte teatral, observa ela, "é composto de momentos de diferentes durações e impactos". Portanto, a atuação sempre manipula com "os ritmos do tempo" (KNEBEL, 1991[1976], p. 102). A fim de experimentar como a mudança de perspectivas sobre o tempo pode evocar diferentes sensações emocionais, ela pedia aos alunos para realizarem atividades simples (pentear o cabelo, abotoar um casaco, etc.) usando diferentes velocidades e ritmos variados (KNEBEL, 1991[1976], p. 103).

Stanislavski, ao realçar que *a linha contínua de ações físicas, quer dizer, a linha da vida do corpo humano, ocupa um enorme espaço na criação do personagem e provoca a aparição da ação interna, da vivência* (KNEBEL, 1996, p.21). Ele defende a ideia de que a integração entre a vida física e emocional é indivisível, salientando que na análise artística não se pode dissociar os comportamentos internos e externos de um indivíduo. Tal entendimento implica que as ações físicas e emocionais são mutuamente dependentes na representação teatral.

Além disso, a mise en scène orienta o foco para a disposição espacial dos elementos cênicos, aprimorando, assim, a compreensão dos espectadores. Isso encontra eco na vivência de percepção de corpos e espacialidade que Knebel já havia incorporado ao seu repertório, conforme exemplificado quando:

todos os domingos, o pai de Maria levava seus três filhos para a Galeria Tretiakovski, uma coleção de tesouros da Arte Russa, onde jogavam um jogo de adivinhação que ele tinha inventado. Eles deveriam escolher uma pintura e juntos imaginar uma história que acabasse com a imagem diante deles. Uma observação atenta era a única regra. Em suas histórias, as crianças tinham que levar em conta todos os detalhes observáveis nas poses das pessoas, as paisagens retratadas, e a escolha do pintor das cores, as pinceladas, e na composição (KNEBEL, 1967, p. 12- 13).

Por esses atravessamentos, o conceito de super-objetivo e linha de ação contínua como elementos essenciais no processo criativo das vivências teatrais. Ele compara esses elementos à essência da peça, enfatizando que o super-objetivo (desejo), a linha de ação contínua (aspiração) e sua execução (ação) são fundamentais para dar forma à criação teatral. Ele explica que a obra brota das ideias e sentimentos do autor, que são moldados pela sua experiência de vida, observação e emoções. A responsabilidade de atores e diretores é transportar para o palco as ideias e sentimentos do dramaturgo, trazendo à vida a obra criada por ele.

Citamos acima de tudo ao próprio Stanislavski: «O Super objetivo e a linha de ação contínua são a essência vital, as artérias, os nervos, o pulso da peça. O Super objetivo (desejo), a linha de ação contínua (aspiração) e sua execução (ação) dão forma ao processo criativo das vivências». Como se pode interpretar isto? Stanislavski dizia constantemente que da mesma maneira que da semente nasce a planta, de uma ideia isolada e de um sentimento faz o autor brotar a obra. As idéias, os sentimentos, os sonhos do escritor, que enchem sua vida e inquietam seu coração, o impulsionam no sentido da criação, convertem-se no fundamento da obra graças ao qual o escritor leva a cabo sua criação literária. Toda sua experiência vital, alegrias e desgraças experimentadas por ele mesmo, junto com sua

observação da vida, convertem-se no alicerce da criação dramática. A tarefa principal de atores e diretores consiste, do ponto de vista de Stanislavski, em demonstrar habilidade para transportar à cena as ideias e sentimentos do dramaturgo que lhe fizeram escrever a obra. « (KNEBEL, 1996, p. 55-56)

Por fim, o monólogo interior permite que os atores revelem os pensamentos internos de seus personagens, conferindo uma dimensão mais profunda às suas interpretações. Em sua jornada, Knebel acrescenta à sua abordagem a conceituação do Monólogo Interior⁴⁶ de Nemirovitch-Dantchenko. Esse conceito enfoca a expressão dos pensamentos e sentimentos internos do personagem por meio de uma narrativa interna, permitindo ao ator acessar a dimensão psicológica do papel de maneira mais profunda, como citado por Knebel (2000, p.115):

O procedimento para criar visualizações foi um dos procedimentos práticos mais importantes de Stanislavski em seu trabalho sobre a palavra. Não menos importante é outro procedimento criado por Stanislavski e Nemirovich-Danchenko, o chamado "monólogo interno". Este procedimento é um dos principais caminhos para uma pronúncia orgânica da palavra no palco. Na vida uma pessoa pensa continuamente. Ela pensa percebendo a vida que a rodeia, pensa ao perceber qualquer reflexão que lhe seja dirigida. Pensa, discute, rejeita, coincide não só com o que a rodeia, mas consigo própria, o seu pensamento é sempre ativo e concreto. Em palco os atores apreendem em certa medida de pensamento durante a pronúncia de seu texto, mas ainda há um longo caminho a percorrer antes que aprendam a pensar durante a pronúncia do texto do interlocutor da "vida do espírito humano" do jornal.⁴⁷

⁴⁶Tradução da autora para: Durante estos ejercicios les aclaro a los alumnos cuándo deben prestar atención a la relación entre los problemas por ejemplo del "monólogo interior y las circunstancias propuestas", o entre el "monólogo interior y la disposición física"; o entre él y el tiempo y ritmo. El curso de los pensamientos depende de una serie de circunstancias que influyen a la vez en la disposición física y en el comportamiento del hombre. Les doy a los alumnos una tarea: vestirse para ir a un concierto. Éste es ciertamente un ejercicio de imaginación, pero en este momento nosotros prestamos atención al lo monólogo interno y a la disposición física. Les propongo responder antes a una serie de preguntas que cada uno debe resolver: qué clase de música va a tocarse; si es de música clásica, ¿quién toca, qué toca, le gusta lo que toca, lo conoce? O bien, ¿va al concierto por la música o por encontrarse con una chica que le gusta? Si es así, ¿ella lo (espera? ¿Va a fingir un encuentro casual? ¿Qué pretextará al encontrarla?, etc. El estudiante empieza a creer en las respuestas que da a las preguntas que desca hacerse. (KNEBEL, 1976, p.65-66)

⁴⁷Tradução da autora para: El procedimiento de creación de visualizaciones fue uno de los procedimientos prácticos más importantes de Stanislavski en el trabajo sobre la palabra. No menos importante es otro procedimiento creado por Stanislavski y Nemiróvich-Dánchenko, el así llamado "monólogo interno". Este procedimiento es uno de los caminos principales hacia una pronunciación orgánica de la palabra en el escenario. En la vida una persona piensa ininterrumpidamente. Piensa percibiendo la vida que le rodea, piensa percibiendo cualquier reflexión dirigida a ella. Piensa, discute, rechaza, coincide no sólo con lo que la rodea, sino consigo misma, su pensamiento siempre es activo y concreto. En el escenario los actores se apoderan en cierta medida del pensamiento durante la pronunciación de su texto, pero falta mucho todavía para que aprendan a pensar durante la pronunciación del texto del interlocutor. Y precisamente esta parte de la psicotécnica actoral es decisiva en el incesante proceso orgánico de revelación de la "vida del espíritu humano" del papel. (KNEBEL, 2000, p.115)

A abordagem pedagógica de Maria Knebel transcendeu a mera aplicação técnica das ferramentas teatrais. Ela reconheceu a singularidade de cada estudante e adotou um olhar individualizado para o desenvolvimento dos atores. A ênfase no contexto relacional entre os atores e o ambiente coletivo trouxe uma dimensão enriquecedora às performances, valorizando a troca entre as pessoas como um elemento no processo criativo.

Além disso, Knebel enriqueceu o sistema ao aplicar as técnicas de raios da comunicação, tempo-ritmo, mise en scène e monólogo interior, incorporando-as a partir de uma perspectiva sensível. Ela não se limitou à execução mecânica das técnicas, mas sim as infundiu com sua própria sensibilidade e compreensão do processo criativo. Essa abordagem enriqueceu as interpretações dos atores, permitindo-lhes não apenas dominar as técnicas, mas também explorar a profundidade emocional e psicológica de seus personagens e da formação de cada ator. De forma que o desenvolvimento de concentração e observação, enfocada por Nemirovitch-Dantchenko, através da diferenciação do “objeto principal” pelo aluno, Knebel os direciona a destacar o que de fato é mais importante para cada um na cena específica. Dessa forma, *ela os treina a contar histórias dramáticas de forma limpa e clara* (KNEBEL, 1976, p. 350).

Em síntese, Maria Knebel transcendeu a mera execução de técnicas teatrais. Sua abordagem sensível, seu foco no processo e sua contribuição pessoal enriqueceram o Sistema Stanislavski e o legado do teatro em geral. Ela inspirou atores a olharem além das aplicações técnicas e a se conectarem emocionalmente com seus personagens, dando vida às histórias de uma maneira sensível e conectada. Seu legado continua a testemunhar a profundidade e complexidade que a arte da atuação pode atingir quando abordada com sensibilidade e paixão. Nesse contexto, compreenderemos as adaptações realizadas nesta pesquisa, que se inspira nas técnicas de Knebel, e principalmente na sua pedagogia, ou seja, no olhar atencioso que ela aplicava a cada jogo.

3.3 Knebel e suas práticas adaptadas à inclusão

As práticas de Knebel se assemelham aos exercícios de seus mentores, em particular o Sistema de Stanislávski com contribuições significativas de Michael Chekhov e Vladimir Nemirovitch-Dantchenko, como mencionado anteriormente.

Knebel se questionava sobre *como fazer para que o ator se apodere, torne orgânico, o texto do autor?* (KNEBEL, 2000, p.39). Ela reconhecia que a ação nascida da palavra é um dos componentes mais importantes do Teatro, pois *atinge diretamente o espectador e age sobre ele* (KNEBEL, 2017, p. 19), dentro da interação entre corpo, mente e voz.

Segundo Carnicke (2016[2010], p.18) relata que a docência para Knebel é *necessariamente improvisacional como a atuação e, portanto, mutável como o mercúrio*, realizando-se questionamentos e aderências de conceitos aprendidos. Para contextualizar as práticas de Knebel dentro das adaptações realizadas nesta pesquisa, serão apresentados os subcapítulos a seguir.

3.3.1 As entrevistas

A sensibilidade de Knebel valoriza o que precede o processo criativo, reconhecendo a independência, habilidade e manejo espacial, conforme descrito anteriormente. Nesse sentido, a autora desta pesquisa fez uma adaptação para a realização de uma entrevista na qual o indivíduo reflete sobre a pergunta: *"como eu gosto de ser chamado?"*. Dessa forma, os participantes têm a liberdade de expressar como desejam ser chamados, seja por meio de desenhos, expressão oral ou expressão corporal.

Os seis participantes inicialmente se reuniram com a pesquisadora para responder à pergunta acima, que foi formulada de maneiras variadas, ajustadas conforme a compreensão de cada indivíduo. Perguntas como "Como você se enxerga?" ou "O que mais o representa?" foram utilizadas, todas direcionando o participante a reconhecer a si mesmo e a associar-se com autonomia. As respostas foram expressas tanto por meio de desenhos quanto de palavras escritas, incluindo o próprio nome, apelido, referência à cantora Anitta, desenho do personagem Naruto, estrelas, ondas, carro, bicicleta e até mesmo a letra inicial do nome.

Além disso, houve manifestações verbais em que os participantes discutiram seus próprios nomes ou apelidos, muitas vezes associando-os a algo que apreciavam, ou até mesmo escolhendo cantar (como fez o participante M2) ou recitar uma poesia (caso do participante H1). Posteriormente, após todos os encontros, as mesmas perguntas foram feitas a cada participante novamente, permitindo-nos observar eventuais mudanças no tom, na expressão verbal e nas

características linguísticas das respostas. Essas variações foram analisadas por avaliadores e detalhadas no Capítulo da Discussão.

Durante essa percepção, é importante que quem esteja ministrando a atividade *entenda ator [o sujeito] e conheça as leis da atuação, sua natureza, suas complexidades* (KNEBEL, 1976, p. 53). Da mesma forma, Knebel ressalta a importância do trabalho com os diretores, como *uma regra, falavam para o público não através de si mesmos, mas através dos atores* (KNEBEL, 1976, p. 50). De forma que *os diretores necessitam de todas as habilidades que os atores precisam* (KNEBEL, 1976, p. 56). Dessa forma o currículo⁴⁸ para a direção, como questiona Knebel, também se aplica aos atores, bem como aos técnicos envolvidos na presente pesquisa, estabelecendo uma escuta qualificada capaz de guiar suas próprias experiências. A referência abaixo reforça o que acabo de elucidar:

O trabalho em nossas classes de direção se mescla com o trabalho de atuação. O diretor deve ser um ator excelente. É possível que não tenha as qualidades de um ator, como voz, presença cênica, expressividade, mas deve dominar a complicada técnica dos atores. Somente poderá conduzir o ator, aos intrincados caminhos da criação, quando perceber o que acontece em profundidade na alma do ator. Aquele que não tem ouvido musical não distingue, nas melodias, os sons falsos. O diretor não perceberá os equívocos do ator se não dominar o sentido da busca pela autenticidade artística. O diretor que não tenha passado pela escola de atuação, que não tenha comprovado os princípios da criação consigo mesmo, experimentado os erros e equívocos lhe será mais difícil trabalhar com os atores (KNEBEL, 1967, p.27- 28).

Conforme destacado por Bakhtin (2003, p. 379), *a palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la [...]. As complexas relações de reciprocidade com a palavra do outro em todos os campos da cultura e da atividade completam toda a vida do homem*. Nesse sentido, ao recebermos as manifestações estabelecemos um contato que envolve um processo de entendimento pautado por uma perspectiva ética e social.

3.3.2 Encontro um

Na aplicação prática, seguindo a perspectiva subjetiva de Knebel, nesta pesquisa foram realizadas intervenções adaptadas para estimulação sensorial. No primeiro encontro, foi explorado o conceito fundamental de "irradiação" por meio de um jogo de percepções externas e motoras, que foi adaptado para a criação de uma

⁴⁸Ela descreve a progressão do seu currículo, apresenta muitos tipos diferentes de exercícios, e demonstra sua utilização da Análise Ativa, mas ela também retrata seus alunos conforme eles trabalham e como interagem com ela e entre si. (CARNICKIE, 2016[2010] p.17)

caixa sensorial. Essa caixa sensorial é composta por estímulos relacionados ao processamento sensorial e à forma como o sistema nervoso central (SNC) decodifica as informações recebidas através dos sentidos: visual, auditivo, tátil, gustativo, olfativo, proprioceptivo e vestibular.

Os participantes eram instruídos a colocar a mão em uma caixa sensorial sem saber o que havia dentro. Dentro da caixa, encontravam objetos com diferentes texturas, como bexiga, esponja, luva com bolinhas de gel, slime e creme. Para orientar a exploração, perguntas investigativas foram utilizadas, como "Qual é a textura?", "Qual é o formato?" e "Que sensação você tem ao tocar esse objeto?", com o intuito de oferecer maior coerência e clareza à análise. Essa abordagem metodológica proporciona uma análise minuciosa, fornecendo à pesquisadora uma estrutura para compreender as respostas obtidas.

Similarmente aos exercícios de raios, a caixa sensorial tem o objetivo de promover a comunicação por meio da *recepção, modulação, integração, discriminação e organização de estímulos sensoriais como as respostas comportamentais adaptativas a esses estímulos* (MACHADO *et al*, 2017, p.93). A comunicação proporcionada por ambos, a técnica de raios e a experiência da caixa sensorial, se entrelaçam através do resultado das explorações que visam avaliar sensações:

Que nome se pode dar a estas ondas invisíveis graças às quais se estabelece a comunicação interior? Um dia este fenômeno será estudado cientificamente. Até lá, falaremos de «fenômeno de irradiação». Em estado de repouso este fenômeno mal se percebe. Mas quando estamos num estado de intensa emoção estabelece-se uma corrente muito mais nítida e sensível. (STANISLAVSKI, 2001, p. 211-212)

É possível observar esse contraponto na ideia de super-supertarefa, também conhecida como super-objetivo. Essa noção se refere ao resultado do processo que envolve a união do desenvolvimento e pesquisa ao longo da peça pelo ator, em conjunto com seus sentimentos e ideias que derivam do autor da obra. No entanto, sob o olhar de Knebel, essa super-supertarefa deve ser impulsionada pela pergunta: *por que encenar esta peça hoje?* (KNEBEL, 1991[1976], p. 41). Essa abordagem visa criar um *consciente no intuito de estimular o pensamento criativo do ator e sua imaginação, entendimento da obra como um todo e possibilita um alinhamento entre as intenções secretas do autor e o inconsciente do ator* (KNEBEL, 1996, p.51-53).

3.3.3 Encontro dois

No segundo encontro, foi realizada uma experiência com os "ritmos do tempo", por meio de uma adaptação que envolveu a estimulação musical utilizando instrumentos musicais. Stanislavski (Knebel, 1976, p. 51) *direccionava a um som que emergisse de uma memória*. Em minha adaptação, utilizei instrumentos musicais, a saber: pandeiro, atotô, chocalho e triângulo. Esses instrumentos foram entregues nessa sequência específica, visando provocar o surgimento de sons capazes de evocar memórias. Essa atividade teve como objetivo explorar a conexão entre os participantes e os ritmos musicais, proporcionando uma experiência sensorial e estimulando a expressão criativa.

A capacidade para escutar música, mantendo o espírito inspirado por ele e mudando o comportamento e a ação de acordo com as mudanças na melodia e no ritmo, permite-nos conhecer no aluno a sua adaptabilidade e imaginação.⁴⁹ (KNEBEL, 1991[1976], p.21)

A atuação sempre se manipula com os tempos e o ritmo. Então ela faz com que os alunos evoquem diferentes sensações emocionais e repitam a mesma ação com outras velocidades e com ritmos diferentes. A transmutação dos sons recebidos ocorrerem de forma a manifestar quais sensações resultaram e em quais elementos artísticos, assim como na prática de Knebel (1991[1976], p.22):

Mostrou ao aluno uma reprodução e perguntou se ele a conhecia; Se você não conhece, eu procuro outro. Uma vez escolhido, peço-lhe que procure entre os presentes quem possa interpretar aquela pintura. Aqui está sua primeira tarefa: distribuir os documentos e papéis. Então você precisa imaginar o que acontece alguns minutos antes do momento que o pintor retratou em sua pintura. Ele discute isso e ensaia com seus intérpretes para que a improvisação termine na composição que o pintor idealizou e que finalmente capturou na tela. Terminado o exercício, o candidato deve fazer observações aos seus atores.⁵⁰

Dessa forma, revela-se não apenas a valorização da interpretação artística, mas também a presença do tempo-ritmo e a importância da inserção da música nesse contexto. Knebel, ao mostrar a reprodução ao aluno, busca despertar uma

⁴⁹Tradução da autora para: La capacidad para escuchar música, mantener el ánimo inspirado por ella y cambiar el comportamiento y la acción de acuerdo con los cambios de melodia y de ritmo, nos permiten conocer en el estudiante su capacidad de adaptación y su imaginación. (KNEBEL, 1991[1976], p.21)

⁵⁰Tradução da autora para: Muestro al estudiante una reproducción y le pregunté si la conocía; si no la conoce busco otra. Una vez elegida le pido que busque entre los presentes a aquellos que puedan interpretar esa pintura. He ahí su primera tarea: distribuir los y papeles. Después necesita idear lo que ocurre unos minutos antes del momento que plasmó el pintor en su cuadro. Esto lo discute y lo ensaya con sus intérpretes de manera que la improvisación termine en la composición que ideó el pintor y que finalmente plasmó en la tela. Una vez terminado el ejercicio, el aspirante debe hacer observaciones a sus actores. (KNEBEL, 1991[1976], p.22)

conexão temporal e rítmica por meio da pintura. Além disso, ao solicitar ao aluno que procure alguém capaz de interpretar a pintura, ela promove a interação e a colaboração entre os presentes, incentivando a expressão criativa com base no ritmo e no tempo. Essa abordagem, que incorpora o tempo-ritmo e a música, é especialmente relevante para pessoas com deficiência, pois estimula o desenvolvimento sensorial, a expressão criativa e a interação social. Através dessa prática inclusiva, as pessoas com deficiência têm a oportunidade de explorar e expressar sua musicalidade, desenvolver habilidades de comunicação não verbal e vivenciar o poder transformador da arte.

3.3.4 Encontro três

No terceiro encontro, realizou-se a “mise en scène [marcação] do corpo”⁵¹, adaptado para um autorretrato. Essa adaptação ocorreu com a observação de que uma pose física é capaz de revelar uma vida. Assim, segundo Carnicke (*apud* Knebel 2016[2010], p.20) as observações de Knebel do corpo físico e como ele se posiciona no espaço direciona um olhar *sobre a ocupação da pessoa, [sua] psicologia geral e, mais especificamente, sobre o humor momentâneo e a técnica Knebel [p. 108] do estado físico expressado no retrato.*

Dessa forma, à semelhança do relato de Knebel sobre a importância do estudo da pintura, a adaptação da mise en scène incorporou a criação de um traço simbólico. Quando peço aos participantes que descrevam posteriormente o que desenharam, eles recorrem a suas memórias, ao momento presente, a palavras e impressões suscitadas pelo próprio desenho. Nesse contexto, merece destaque o processo enfatizado por Knebel quando ela menciona que

Outra etapa do nosso trabalho sobre a atenção visual é o estudo de pinturas. Nesta etapa, não economizo esforço nem tempo, pois considero o estudo da pintura uma condição indispensável em nossa profissão. Divido os estudantes em grupos e dou a cada um deles reproduções de várias

⁵¹Tradução da autora para: ¿Cómo se coordinan estos estudios con la mise en scène del director? Meierhold con su gran imaginación veía la forma del espectáculo en todos sus detalles y sus escenificaciones eran inesperadas tanto para el público como para los actores, por eso había a veces un rompimiento entre la idea y la actuación. Al principio Stanislavski pensaba en la mise en scène mientras Nemirovich-Danchenko realizaba los ensayos, y posteriormente subordinaba ese trabajo a su voluntad creativa. Después Stanislavski renunció a este procedimiento y se dio cuenta de que no podía trabajar una mise en scène sin los actores: necesitaba completarla con el pensamiento y los sentimientos del actor. (KNEBEL, 1976, p.150) Regreso al libro de Popov: "El ideal artístico en un espectáculo son las misses en scène que reflejan concretamente lo sucedido y que siendo al mismo tiempo verdaderas, elevan la expresividad plástica hasta una interpretación artística de la idea del espectáculo." (KNEBEL, 1991[1976], p.122)

pinturas para observar. Lembro que Chekhov costumava dizer que imaginava o processo de atenção composto por quatro elementos: o homem se aproxima do objeto, afasta-se, observa-o aumentando os detalhes. Depois abarca tudo de uma vez. Após os estudantes observarem as pinturas, faço muitas perguntas sobre o conteúdo, técnica utilizada, composição e paleta de cores. A reprodução está diante de mim na mesa, e os alunos respondem de memória, ajudando-se mutuamente para completar algumas ideias. Ao comentar sobre o que viram, estão aprendendo a transmitir com palavras as impressões que uma obra de arte lhes causou. Então peço que escolham uma pintura com poucas figuras e a descrevam em uma composição. Dou a eles um prazo de um mês ou até meio ano. Um diretor deve aprender a se expressar por escrito. Não me importa se sua composição não é uma obra literária perfeita; entenderei as principais ideias que motivaram o aluno, sua cultura geral, gosto e profundidade de conteúdo. Além dessa tarefa, posteriormente dou a eles outra. Cada aluno deve escolher um retrato. Esta é uma tarefa interna do modelo, adivinhar sua psicologia; compor por escrito um monólogo interno do personagem⁵². (KNEBEL, 1976, p.41-42)

A capacidade de observação e análise sobre o outro possibilita a imitação e sensibilidade sobre o processo construtivo através das texturas do que sente, refletindo sobre ser similar ou igual, como observado em Knebel:

Frequentemente, ele chegava ao ponto de pedir aos candidatos que representassem um de seus conhecidos ou um ator de cinema ou teatro. O dom da imitação nem sempre nos dá uma ideia do talento do futuro realizador, mas por vezes a capacidade de imitar pessoas diferentes, de sentir a variedade dos seus ritmos característicos, mostra-nos o seu dom de observador e a sua capacidade de humor, por isso necessário na arte.⁵³ (KNEBEL, 1991[1976], p.22)

⁵²Tradução da autora para: Otra etapa de nuestro trabajo sobre la atención visual es el estudio de pinturas. En esta etapa no economizo ni esfuerzo ni tiempo, ya que considero que el estudio de la pintura es una condición indispensable en nuestra profesión. Divido a los estudiantes en grupos y a cada uno de ellos les doy a observar reproducciones de diversos cuadros. Recuerdo que Chejov decía que se imaginaba el proceso... de la atención compuesto de cuatro elementos: el hombre acerca el objeto, lo aleja, lo observa aumentando los detalles. Luego lo abarca todo completo,' Después de que los estudiantes han observado los cuadros les hago muchas preguntas sobre el contenido, la técnica en picada, la composición, el colorido. La reproducción está ante mí sobre la mesa y los alumnos responden de memoria, ayudándose entre sí para completar alguna idea. Al comentar sobre lo que han visto están aprendiendo a transmitir con palabras las impresiones que les ha causado una obra de arte.

Luego les pido que elijan un cuadro con pocas figuras y lo describan en una composición. Les doy un plazo de un mes o hasta de medio año. Un director debe aprender a expresarse en forma escrita. No me importa si su composición no es una obra literaria perfecta, entenderé las ideas principales que motivaron al estudiante, su cultura general, el gusto, la profundidad del contenido. Además de esta tarea les doy posteriormente otra. Cada estudiante deberá elegir un retrato. Ésta es una tarea en interno del modelo, adivinar su psicología; componer por escrito un monólogo interior del personaje. (KNEBEL, 1976, p.41-42)

⁵³Tradução da autora para: A menudo llegó a pedirles a los aspirantes que representen a alguno de sus conocidos o a algún actor de cine o de teatro. El Don de la imitación no siempre nos da idea sobre el talento del futuro director, pero a veces la habilidad para imitar a personas diferentes, para sentir la variedad de sus ritmos característicos, nos muestran su don de observador y su capacidad de humor, tan necesario en el arte. (KNEBEL, 1991[1976], p.22)

Assim, a capacidade de imitar diferentes indivíduos e sentir a variedade de seus ritmos característicos revela não apenas o talento do futuro realizador, mas também sua habilidade de observação e seu senso de humor, aspectos essenciais na arte. Para pessoas com deficiência, essa abordagem oferece uma oportunidade valiosa de explorar a percepção corporal, compreender as expressões físicas e emocionais dos outros e desenvolver suas habilidades de observação, imitação e sensibilidade, enriquecendo sua experiência artística e sua interação com o mundo ao seu redor.

3.3.5 Encontro quatro

Cria-se de si⁵⁴, foi uma adaptação carinhosa para o monólogo interior, o qual “*Knebel demonstra como aspectos fundamentais do Sistema Stanislavski (como o monólogo interior) começaram com Nemirovitch-Dantchenko* (CARNICKE, 2016[2010], p.31).” Buscou-se desenvolver habilidades de observação e concentração, tanto internas quanto externas. Através da construção de uma história clara e coerente, foi possível criar uma sequência lógica de acontecimentos. A cena isolada ajudou na organização interna do sujeito.

[...] apesar de toda elaboração gramatical, não está em condições de transmitir a entonação, pois existem dezenas de formas de dizer ‘sim’ e dezenas de formas de dizer ‘não’, porém só uma forma de escrevê-lo. Stanislavski perguntou: - Acaso existe uma única forma de entonação para colocar um ponto? Temos que compreender porque o autor colocou um ponto e não um ponto e uma vírgula ou dois pontos. Pode ser que deseje ressaltar de maneira especial esta ideia, pode ser que necessite destacar a ideia seguinte e dessa forma esteja preparando essa possibilidade. (KNEBEL, 2000, p.156)⁵⁵

Assim como Stanislavski valorizou a criação de visualizações e o monólogo interno como importantes procedimentos práticos para a expressão orgânica da palavra no palco, as adaptações metodológicas de Knebel também enfatizam a importância de priorizar o indivíduo, suas demandas e especificidades. Ao adaptar as técnicas de Knebel, reconhecendo as necessidades únicas de cada pessoa,

⁵⁴ “[...] chegar a sentir em si mesmo o autêntico significado da formosa e nobre fala como um dos mais poderosos meios de influência e expressão cênica.” (KNEBEL, 2000, p.141)

⁵⁵ Tradução da autora para: a pesar de toda la elaboración gramatical, no está en condiciones de transmitir la entonación, pues existen decenas de formas de decir “sí” y decenas de formas de decir “no”, pero sólo una forma de escribirlo, Stanislavsky preguntó: -¿Acaso existe una única forma de entonación para poner un punto? »Tenemos que comprender por qué el autor ha puesto aquí un punto y no un punto y como unos puntos suspensivos. Puede que desee resaltar de manera especial esta idea, puede que necesite destacar la siguiente idea y de esa forma esté preparando esa posibilidad. (KNEBEL, 2000, p.156)

busca-se promover a inclusão de pessoas com deficiência, permitindo que todos participem plenamente das práticas artísticas. Essa abordagem inclusiva e adaptativa contribui para a criação de um ambiente diverso, acolhedor e enriquecedor, onde cada indivíduo pode trazer suas perspectivas e contribuições para o processo criativo. A pesquisa e as adaptações das técnicas de Knebel foram motivadas por essa perspectiva, buscando garantir que a arte seja acessível e gratificante para todos através de uma abordagem sensível sobre o cuidado.

CAPÍTULO IV

Teatro Inclusivo: Desconstruindo através da Arte

*“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades.”
(Paulo Freire)*

A inclusão de pessoas com deficiência é um tema cada vez mais relevante nos contextos educacionais e artísticos. A busca por práticas inclusivas e acessíveis tem se mostrado essencial para garantir a participação e o desenvolvimento pleno de todos os indivíduos, independentemente das suas habilidades individuais. Nesse sentido, o teatro se destaca como uma linguagem artística que vai além das palavras e das representações, englobando múltiplas formas de expressão. Explicita-se essa correlação ao citar Santos (2022, p.1366):

O teatro é uma linguagem artística que engloba muitas formas de expressão, possibilitando a inclusão de todos em alguma fase do seu processo, sendo que cabe ao educador a sensibilidade de ter um olhar mais atento à realidade e potencialidades de todos os educandos, cada um com suas particularidades.

Isso ajuda a fortalecer sua autoconfiança, construir uma identidade positiva, combater a marginalização e a discriminação. O teatro inclusivo questiona as normas estabelecidas, tanto ao expor narrativas sobre deficiência como na participação de um artista com deficiência na produção teatral, e ajuda a desconstruir estereótipos prejudiciais, promovendo uma visão mais ampla e inclusiva da humanidade. Montoan relata que (2006, p. 19), *educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural, em escolas e salas de aula onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas*. Dessa forma, o teatro inclusivo pode ser um agente de mudança social.

O conceito de deficiência é abordado de diferentes maneiras, com algumas perspectivas aproximando-se do modelo médico e outras do modelo social. Michael Oliver⁵⁶, por exemplo, discute essa questão. No entanto, há também definições que tentam equilibrar ambos os modelos, como é mencionado no Código Internacional

⁵⁶Problemática abordada no livro *Social Work with Disabled People* de 1983 por Michael Oliver, Bob Sapey, Pam Thomas. **Editora:** Bloomsbury Publishing PLC; 4th ed. edição (2 março 2012).

de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)⁵⁷, conceitua a deficiência como uma interação complexa entre os componentes de saúde de uma pessoa (impairments), suas atividades funcionais (activity limitations) e sua participação na sociedade (participation restrictions).

Reconhecemos a contribuição significativa do modelo social da deficiência, mas também reconhecemos os *impairment effects*, mencionados por Thomas (2008, p.16) como aspectos empíricos da experiência da deficiência que não podem ser ignorados. É importante considerar tanto as dimensões estruturais e relacionais da deficiência, como também as experiências vividas e teorizações do próprio *impairment*, incluindo as condições crônicas de saúde. Assim, existem abordagens divergentes e pontos de convergência no estudo da deficiência, e é essencial desenvolver uma reflexão sociológica abrangente dos efeitos do *impairment* dentro do paradigma de opressão social. Ao observar (idem, 2008, p.15) que:

O modelo social afirma que a "deficiência" não é causada pelo comprometimento, mas sim pelas barreiras sociais (estruturais e atitudinais) com as quais as pessoas com comprometimentos (físicos, intelectuais e sensoriais) se deparam em todas as esferas. O modelo social considera as pessoas com deficiência como socialmente oprimidas, e segue-se que melhorias em suas vidas requerem a eliminação das barreiras sociais discriminatórias e o desenvolvimento de políticas e práticas sociais que facilitem a inclusão social plena e a cidadania.⁵⁸

As produções teatrais inclusivas também desempenham um papel relevante no contexto do estudo da deficiência e das abordagens sociais. Assim como o modelo social da deficiência busca eliminar as barreiras sociais e promover a inclusão plena das pessoas com deficiência, o teatro inclusivo aborda questões sociais relevantes, como discriminação, injustiça e desigualdade. Ao trazer essas questões para o palco e para práticas híbridas de intervenção, o teatro desperta a sensibilização e a conscientização do público, estimulando reflexões e debates críticos sobre a experiência da pessoa com deficiência e as lutas enfrentadas. Essa forma de expressão artística pode promover uma mudança de atitudes e comportamentos, impulsionando ações concretas em direção à inclusão e à justiça

⁵⁷Para acesso:

https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42407/9788531407840_por.pdf;sequence=111

⁵⁸Tradução da autora para: the social model asserts that "disability" is not caused by impairment but by the social barriers (structural and attitudinal) that people with impairments (physical, intellectual and sensory) come up against in every arena. The social model views disabled people as socially oppressed, and it follows that improvements in their lives necessitates the sweeping away of disablist social barriers and the development of social policies and practices that facilitate full social inclusion and citizenship. (Thomas, 2008, p.15)

social.

Assim, o teatro inclusivo garante que pessoas com diferentes habilidades e necessidades possam desfrutar e participar plenamente das produções teatrais. Isso envolve a disponibilidade de recursos como legendas, audiodescrição, interpretação em língua de sinais e acesso físico adequado aos espaços teatrais⁵⁹. Ao eliminar barreiras e oferecer igualdade de oportunidades, o teatro inclusivo cria um ambiente acolhedor e inclusivo, permitindo que todos desfrutem e se envolvam com a arte teatral, seja dando e/ou recebendo arte. Essa abordagem reforça o compromisso de construir uma sociedade mais justa, como cita Boaventura de Sousa Santos (2003, p.56), *temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza*.

A participação em atividades artísticas traz uma série de benefícios significativos para pessoas com deficiência. Primeiramente, as atividades artísticas proporcionam um espaço de expressão e comunicação, permitindo que elas transmitam suas emoções e pensamentos de forma segura. Além disso, as atividades artísticas estimulam a imaginação e o pensamento criativo, fortalecendo habilidades como resolução de problemas e pensamento crítico. Participar dessas atividades também promove o autoconhecimento e o empoderamento, permitindo que as pessoas com deficiência descubram seus talentos e se sintam valorizadas por suas contribuições. Assim, a arte proporciona interação social e inclusão, permitindo que elas façam parte de uma comunidade onde são valorizadas por suas habilidades artísticas. As atividades artísticas têm um impacto terapêutico positivo, ajudando a melhorar o bem-estar emocional e proporcionando um espaço seguro para explorar emoções. De forma que a participação em atividades artísticas oferece uma oportunidade valiosa para pessoas com deficiência se expressarem, desenvolverem suas habilidades, construir relacionamentos e reconhecerem a sua autonomia. Segundo Neves & Santiago (2009 *apud* SILVA, 2012 p.4) as artes são *entendidas como processos de representação simbólica para a comunicação do pensamento e dos sentimentos humanos representam enorme valor e significam grande importância na formação do educando*.

O teatro desempenha um papel crucial na capacitação individual e na

⁵⁹Observados no GUIA ORIENTADOR PARA ACESSIBILIDADE DE PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS em: https://www.camara.leg.br/internet/agencia/pdf/guia_audiovisuais.pdf

transformação da percepção da deficiência dentro da comunidade. Além de oferecer linguagens, interpretações e reflexões diversificadas da realidade, vai além de uma abordagem estritamente científica. Desafia as noções de capacitismo e corponormatividade, promovendo uma visão inclusiva e diversa da experiência humana. Explicita-se o discurso de capacitismo e corponormatividade pelos estudos de Moreira (2022, p. 3950):

A discussão sobre capacitismo assume a interpretação de *estrutura*. Isto é, que opera como uma lógica, uma gramática de usos e sentidos que, na chave corponormativa, desqualifica as pessoas com deficiência e também pessoas intersexo, travestis, transexuais, as crianças e os adolescentes. As duas últimas, diminuídas pelo adultocentrismo, estão subalternizadas no interior da estrutura do patriarcado, onde o modelo do homem, adulto, branco, hétero, predomina, invisibilizando também as mulheres e outras orientações de gênero e sexualidade.

Ao proporcionar representações autênticas no palco, ele questiona a ideia de que apenas certos tipos de corpos são normais ou dignos de representação. O teatro cria um espaço onde pessoas com diferentes corpos e habilidades são vistas, ouvidas e valorizadas, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e a promoção da igualdade. Nesse sentido, o teatro desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais inclusiva, onde todas as pessoas têm a oportunidade de se expressar e serem reconhecidas em sua plenitude. Sintetizado em Ferreira & Justo (2011, p. 212):

O teatro – tradicionalmente um lugar de cultura e intelectualização –, é um espaço que pode oportunizar ao espectador a reformulação de seus pré-conceitos e concepções já sedimentadas. Por meio do espetáculo teatral pode ser possível mobilizar o espectador para sair de sua imobilização frente às questões que atravessem o eu narcísico; ao contemplar a performance teatral, ele pode sair dessa alienação e se deixar envolver por sensações e emoções quase sempre encobertas, não questionadas e não refletidas na contemporaneidade. Frente a estas premissas parece ser viável depreender a possibilidade de o espetáculo cênico, então, sair do palco e atravessar as nossas próprias existências.

O teatro inclusivo desempenha um papel significativo ao envolver ativamente pessoas com deficiência ou corpos não normativos em todas as etapas do processo teatral. Essa participação não apenas dá voz a essas pessoas, mas também desafia as normas e estruturas existentes no teatro convencional. Sob a ótica do teatro como ferramenta de cuidado para pessoas com deficiência, Santos (2022, p.1366) relata que *o teatro é uma linguagem artística que engloba muitas formas de expressão, possibilitando a inclusão de todos em alguma fase do seu processo,*

sendo que cabe ao educador a sensibilidade de ter um olhar mais atento à realidade e potencialidades de todos os educandos, cada um com suas particularidades. Incorpora-se a diferentes perspectivas e experiências, o teatro inclusivo contribui para uma mudança sistêmica e uma abordagem mais inclusiva em relação ao capacitismo e à corponormatividade.

Assim, direciona a desnaturalização de normas sociais e culturais relacionadas aos corpos e capacidades. Ao representar diferentes experiências e perspectivas no palco, ele evidencia que as normas estabelecidas são construções sociais e podem ser questionadas. Isso incentiva o público a refletir criticamente sobre suas próprias crenças e atitudes em relação aos corpos e capacidades, abrindo espaço para maior aceitação e inclusão. Sobre essa observação da linguagem dos sentidos que transmite *significados que não podem ser transmitidos por nenhum outro tipo de linguagem, como a discursiva e a científica* (BARBOSA, 2008, p.21 *apud* TAVARES, 2011), ou seja, é o conhecimento adquirido a partir do contato com a obra por meio de narrativas, estímulos e propostas.

O teatro possui o poder de transformar a autopercepção e a forma como a sociedade enxerga uma pessoa com deficiência. Ao envolver-se no teatro, seja como ator, membro da equipe de produção ou espectador, a pessoa com deficiência tem a oportunidade de vivenciar uma transformação pessoal e social significativa. Essa participação proporciona o desenvolvimento de habilidades artísticas, melhora da autoestima e confiança, além de criar um senso de pertencimento a um grupo, superando barreiras e preconceitos. É importante ressaltar, no entanto, que o modelo biológico de deficiência pode influenciar a naturalização de estereótipos limitantes e essencialistas, como citado no Decreto n° 5296/2004, art. 5^{o60} *pelo*

⁶⁰Grifo da autora: Deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções. Deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. Deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60o; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores. Deficiência mental: Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: 1. Comunicação; 2. Cuidado pessoal; 3. Habilidades sociais; 4. Utilização dos recursos da comunidade; 5. Saúde e segurança; 6. Habilidades acadêmicas; 7. Lazer; e 8. Trabalho. Deficiência múltipla: associação de duas ou mais deficiências. (BRASIL, Decreto n° 5296/2004, art. 5°)

funcionamento intelectual significativamente inferior à média, especialmente quando se refere a pessoas com deficiência mental. O contato com pessoas envolvidas no teatro, com ou sem deficiência, possibilita a promoção de um ambiente inclusivo e diversificado, onde as diferenças são valorizadas e respeitadas. Essa interação e troca de experiências contribuem para a quebra de estereótipos e uma compreensão mais profunda das questões relacionadas à deficiência.

É um espaço valioso para a expressão, empoderamento e inclusão de pessoas com deficiência. Ao se envolverem em cada espetáculo, as pessoas têm a chance de revelar a complexidade de sua existência, indo além das superficiais percepções que prevalecem na sociedade atual, onde o espetáculo é valorizado em detrimento da verdadeira compreensão. Essa experiência teatral favorece a reconstrução da equivocada relação entre deficiência mental e incompetência social, abrindo caminho para uma visão mais inclusiva e empática. Como aborda Ferreira & Justo (2011, p. 215):

Refletir e aprender a conviver com as diferenças, posicionando-se em contracorrente a uma época de aceleração, instantaneidade e superficialidade dos relacionamentos, parece-nos um caminho para a almejada transformação social da realidade vivenciada pelas pessoas com deficiência.

É essencial que sejam implementadas políticas públicas que efetivamente promovam as ideias disseminadas por processos inclusivos como o teatro, para que assim possamos avançar em direção a um Brasil mais igualitário e humanitário.

4.1 Inclusão Teatral: Os Palcos da Diversidade

No teatro, a inclusão tem se tornado uma temática cada vez mais relevante e importante. Nesse contexto, alguns teatrólogos renomados têm se destacado ao abordar essa questão de forma inovadora e transformadora. Suas contribuições têm impulsionado o diálogo sobre a inclusão no teatro, promovendo o empoderamento, a expressão e a participação de pessoas com diferentes habilidades e experiências. Esses teatrólogos, por meio de suas abordagens e técnicas, têm trazido à tona a necessidade de criar espaços mais inclusivos e igualitários nas artes cênicas. Alguns nomes renomados que abordam a temática da inclusão são:

Augusto Boal, renomado teatrólogo brasileiro e criador do Teatro do Oprimido, propôs uma abordagem teatral que busca promover a inclusão social e a

conscientização política. Sua obra, representada pela Estética do Oprimido, não busca anular as formas de arte anteriores, mas sim valorizá-las e *em diálogo com todas as culturas, queremos estimular a cultura própria dos segmentos oprimidos de cada povo* (BOAL, 2009 p. 46). Boal acreditava no poder transformador do teatro, permitindo que o indivíduo estabelecesse uma conexão entre seu mundo interior e o mundo exterior, desenvolvendo a consciência de si e do outro. Ele considerava os participantes dos jogos teatrais como experimentadores, não como atores em formação, e via o teatro como uma ferramenta para desenvolver as capacidades expressivas, relacionais, a espontaneidade, a imaginação, a observação e a percepção dos estudantes. As atividades lúdicas e os exercícios da linguagem teatral são recursos para a formação da personalidade e da cultura das crianças e dos adolescentes, promovendo a consciência social e a atuação cidadã. Segundo Boal (1996 *apud* FERREIRA & JUSTO, 2011, p.212), *pelo teatro o ser humano pode observar a si mesmo, perceber o que é e onde está, descobrir o que não é e onde não está, e imaginar o que poderá vir a ser e onde poderá ir.*

Eugenio Barba fundou o Odin Teatret e é conhecido por seu trabalho na área da antropologia teatral. Barba explora as diversas formas de expressão teatral, incluindo técnicas e abordagens que promovem a inclusão e o diálogo intercultural, valorizando o ritmo individual em todo processo de treinamento, como Barba (1995, p. 244) cita em:

Nossa experiência entrou numa etapa decisiva quando eu disse a cada um dos meus atores: "Faça do seu próprio modo, não há nenhum método comum". O que aconteceu? Com a perda de um ponto externo de referência, o trabalho de cada ator tornou-se mais difícil, mas também mais personalizado. Após mais de vinte anos, alguns dos meus atores ainda treinam regularmente. O significado deste trabalho pertence somente a eles. E, contudo, eles sabem que o treinamento não garante resultados artísticos. Antes, é um modo de tomar coerente as intenções de uma pessoa. Se ela escolhe fazer teatro, ela deve fazer teatro. Mas ela também deve despedaçar a armação do teatro com toda a força de suas energias e inteligência.

Diretor de teatro britânico, **Peter Brook** é conhecido por suas abordagens inovadoras e experimentais. Ele defende a ideia de que o teatro pode transcender barreiras culturais e sociais, proporcionando experiências inclusivas e transformadoras. Ao abraçar a alteridade no contexto teatral, é possível romper com estereótipos e preconceitos, permitindo que as pessoas sejam vistas e ouvidas em sua plenitude, exaltando o instante, como nos conta Brook (1999, p. 68), *é como*

falar sobre a vida. São termos amplos demais para terem significado. O teatro não tem a ver com edifícios, nem com textos, atores, estilos ou formas. A essência do teatro reside num mistério chamado "o momento presente". "O momento presente" é surpreendente.

Viola Spolin, renomada diretora e pedagoga teatral americana, introduziu o conceito de "Teatro Jogos" (Theater Games). Ela enfatizava a importância do jogo teatral como uma ferramenta para estimular a espontaneidade, a criatividade e a conexão entre os participantes. Os jogos propostos por Spolin eram projetados para permitir que cada indivíduo explorasse sua expressão pessoal e interagisse de forma colaborativa com os demais, independentemente de suas habilidades ou limitações. Sua abordagem inclusiva foi destaque na valorização da diversidade e na criação de um espaço teatral acolhedor para todos, explicitando o jogo teatral como uma prática pedagógica que visa ao desenvolvimento do indivíduo e à construção coletiva de soluções através da ludicidade e da experimentação, explicitando o jogo teatral como, visto em Boyd (*apud* SPOLIN 2006, p. 5):

A capacidade de criar uma situação imaginativamente e de fazer um papel é uma experiência maravilhosa, é como uma espécie de descanso do cotidiano que damos ao nosso eu, ou as férias da rotina de todo o dia. Observamos que a nossa liberdade psicológica cria uma condição na qual tensão conflito é dissolvida, e as potencialidades são liberadas no esforço espontâneo de satisfazer a demanda da situação.

Olga Reverbel, renomada teórica e pedagoga teatral brasileira, acreditava no poder transformador do teatro como ferramenta de expressão e empoderamento, especialmente para pessoas marginalizadas, incluindo aquelas com deficiência. Suas ideias estão em consonância com os princípios fundamentais do fazer teatral, que permitem a conexão do mundo interior com o mundo exterior, promovendo a consciência de si e do outro. Para Reverbel, os participantes dos jogos teatrais não devem ser vistos apenas como atores em formação, mas como experimentadores, reconhecendo a importância do processo e da autenticidade. Reverbel (1997, p. 162) conta que *o meio natural do estudo, para a criança e o adolescente é o jogo. O aluno aprende atuando*. O teatro, segundo ela, é um recurso valioso para o desenvolvimento das capacidades expressivas, relacionais, da espontaneidade, imaginação, observação e percepção. As atividades lúdicas e o exercício da linguagem no teatro contribuem para a formação da personalidade e cultura das crianças e adolescentes. Além disso, Reverbel enfatizava o potencial do teatro em

potencializar a conscientização individual sobre a atuação no meio social. Sua abordagem inclusiva e valorização das experiências individuais influenciaram o campo do teatro inclusivo no Brasil, inspirando profissionais a promoverem a inclusão de pessoas com deficiência nas práticas teatrais.

Embora os teatrólogos mencionados, como Augusto Boal, Eugenio Barba, Peter Brook, Viola Spolin e Olga Reverbel, não atuem diretamente com pessoas com deficiência, compartilham a visão de que o teatro é uma ferramenta de inclusão social. A escolha pela pedagogia de Maria Knebel para realizar a adaptação no contexto da pesquisa se dá pelo reconhecimento da importância de incluir os jovens com deficiência nesse processo. Suas contribuições embasam a pesquisa e a atuação como atriz e fonoaudióloga, enriquecendo a discussão sobre a inclusão no teatro. Esses teatrólogos promovem a diversidade e dão voz a diferentes grupos sociais, seja por meio de técnicas específicas, como o Teatro do Oprimido, ou através da promoção de um teatro que abarque a pluralidade humana. Nesse sentido, a correlação com as abordagens de Sabina Spielrein e Nise da Silveira, visto no capítulo II, reforça o compromisso em valorizar as singularidades e promover a inclusão, tanto no teatro quanto na área da saúde mental.

4.2 Explorando a Inclusão no Teatro: Adaptando os Princípios de Maria Knebel

Maria Knebel, renomada atriz, diretora e pedagoga teatral russa, é conhecida por suas contribuições para o ensino teatral e o desenvolvimento de métodos pedagógicos inovadores. Embora não haja registros específicos de seu trabalho com práticas inclusivas de pessoas com deficiência, seus princípios e abordagens podem ser adaptados e aplicados nesse contexto. Algumas maneiras pelas quais os conteúdos de Maria Knebel podem contribuir para intervenções inclusivas de pessoas com deficiência podem ser delimitados através da sua:

Abordagem cinestésica e corporal, Maria Knebel enfatizava a importância do corpo como um veículo expressivo no teatro. Seus exercícios valorizavam a consciência corporal, a expressão física e o domínio do espaço cênico. Knebel (2000, p.7-8) conta que:

Sem dúvida, a voz e a palavra são os meios mais evoluídos na expressividade do ser humano. O jovem ator deve primeiro despertar sua

expressividade física corporal e obter, desse trabalho, uma recompensa imediata e múltipla, na forma de uma consciência cinestésica ampliada, do calor gratificante do sangue e da respiração aberta, entre outros aspectos. O trabalho com a voz e a palavra é mais delicado e lento, e não gratifica de forma tão imediata. Talvez seja por isso que esse trabalho seja muitas vezes evitado ou adiado, especialmente porque grande parte dele precisa ser feito em solidão.⁶¹

Esses aspectos podem ser adaptados e utilizados em abordagens inclusivas, considerando-se as habilidades e necessidades individuais das pessoas com deficiência.

Estímulo à criatividade, Maria Knebel incentivava a criatividade e a experimentação dos alunos, encorajando a descoberta de soluções pessoais e a expressão individual, observado em Knebel (1991, p.102) quando cita que *não se deve distrair o estudante com métodos diversos, pois isso o desestabiliza e o afasta da criatividade e da psicotécnica. Em relação ao programa, uma ideia me vem à mente: para ensinar aos outros, é preciso conhecer o que se ensina*⁶². Esse enfoque pode ser especialmente benéfico nas intervenções inclusivas, proporcionando oportunidades para que as pessoas com deficiência explorem suas capacidades artísticas e encontrem maneiras únicas de se expressar.

Valorização da colaboração e da diversidade, Maria Knebel valorizava a colaboração entre os alunos e reconhecia a importância da diversidade de perspectivas no processo de criação teatral. Knebel (1991, p.130) conta que *nesta diversidade de objetos reside a verdadeira vida, e nossa tarefa é estar atentos aos acontecimentos, à ação, aos personagens e às diferentes formas de comunicação*⁶³. Na inclusão, é essencial criar um ambiente que celebre a diversidade e estimule a colaboração entre pessoas com e sem deficiência, promovendo a troca de experiências e a construção coletiva.

Embora Maria Knebel não tenha abordado especificamente o ensino

⁶¹Tradução da autora para: "Sin duda son también la voz y la palabra los medios más evolucionados en la expresividad del ser humano. El joven actor ha de despertar primero su expresividad física corporal, y obtiene de ese trabajo una retribución pronta y múltiple, bajo la forma de una conciencia kinestésica acrecentada, del gratificante calor de la sangre y la respiración abierta, entre otras. El trabajo con la voz y la palabra es más delicado y lento, y no gratifica de forma tan inmediata. De ahí, quizá, que ese trabajo sea muchas veces eludido o pospuesto: tanto más cuanto que gran parte de él ha de hacerse en soledad."

⁶²Tradução da autora para: "No se debe distraer al estudiante con métodos diversos, ya que esto lo desestabiliza y lo aleja de la creatividad y de la psicotécnica. Respecto al programa, me viene a la cabeza cura idea: para enseñar a otros hay que conocer lo que se enseña. Cada director debe ser en cierta medida un actor."

⁶³Tradução da autora para: "En esta diversidad de objetos consiste la verdadera vida y nuestra labor es estar atentos a los acontecimientos, a la acción, a los caracteres, a las distintas formas de comunicación."

inclusivo de pessoas com deficiência, seus princípios pedagógicos e sua abordagem somática podem ser adaptados de maneira sensível e criativa para atender às necessidades e potencialidades dos alunos com deficiência. A inclusão requer uma abordagem flexível e adaptável, levando em consideração as capacidades individuais e criando um ambiente que promova a participação ativa e igualitária de todos os alunos, gerando uma reflexão sobre seu próprio processo.

Sabemos que alguns poucos atores talentosos alcançam esse resultado devido à força de sua sensibilidade e intuição artística. Como eles fazem isso? Existe algum procedimento neles que possa ser transmitido, aprendido?⁶⁴ (Knebel, 2000, p. 9)

De fato, Maria Knebel não tinha abordagens diretamente relacionadas à educação inclusiva, mas sua abordagem teatral revelava uma sensibilidade notável em relação ao indivíduo. Suas técnicas de expressão corporal e ênfase na conexão emocional proporcionavam um espaço onde todos os participantes, independentemente de suas origens e habilidades, podiam se expressar plenamente. As produções teatrais de Knebel ofereciam oportunidades para a exploração da identidade pessoal, o desenvolvimento da empatia e a criação de uma comunidade artística inclusiva. Esse aspecto de sua obra despertou meu interesse em investigar mais a fundo o impacto de sua abordagem no trabalho de inclusão de pessoas com deficiência. O estudo do trabalho de Maria Knebel pode, portanto, ampliar nossa compreensão sobre as práticas inclusivas no teatro e inspirar a criação de abordagens mais inclusivas no contexto educacional e artístico. Sua dedicação em reconhecer e valorizar a singularidade de cada pessoa, proporcionando um ambiente inclusivo onde todos possam expressar sua criatividade e se sentir parte integrante, é uma fonte de inspiração para mim nesta pesquisa. Ao explorar o legado de Maria Knebel, meu objetivo é contribuir para a compreensão e disseminação de práticas inclusivas que valorizem a individualidade e promovam a igualdade de oportunidades para todos, fortalecendo, assim, o poder transformador das artes em nossa sociedade.

⁶⁴Tradução da autora para: “Sabemos que algunos -pocos- actores de talento llegan, merced a la fuerza de su sensibilidad e intuición artística, a ese resultado. ¿Cómo lo hacen?, ¿hay en ellos algún proceder que se pueda transmitir, aprender?”

METODOLOGIA

Tipo do estudo e local do estudo

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, exploratória e semi-estruturada, desenvolvida no Centro de Reabilitação localizado em Maricá onde a pesquisa foi realizada. Uma parceria não institucionalizada com a prefeitura de Maricá e com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Aspectos éticos

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, sob parecer N° 70378723.4.0000.5285. A presente pesquisa oferece riscos mínimos aos participantes, pois os procedimentos de avaliação e intervenção não são invasivos. Os responsáveis participantes selecionados para o estudo foram informados sobre as etapas da pesquisa, concordando em participar e assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 1) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (anexo 2). Os participantes que tiverem qualquer queixa específica ou observação que auxilie na conduta após intervenção será repassada para o seu terapeuta que também exerce sua função no Centro de Reabilitação em Maricá. Além disso, todos os tutores receberam orientações sobre os jogos teatrais e manutenção de atividades em domicílio de forma individualizada.

Crítérios para inclusão ou exclusão

Os critérios de inclusão considerados foram: usuários com deficiência que realizam práticas terapêuticas no Centro de Reabilitação com faixa etária entre 12 e 28 anos, que manifestaram interesse nas atividades, após a colocação de um cartaz na sala de espera do mesmo local. Foram excluídos participantes que não estivessem de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Participantes

Foram selecionados 6 participantes, 2 mulheres e 4 homens com paralisia cerebral, deficiência intelectual e deficiência congênita por asfixia neonatal, na faixa etária de 12 a 28 anos.

Participante M1: 28 anos, com paralisia cerebral, sexo feminino, natural de Niterói. Recebe tratamento terapêutico desde 2015, entrando para a pesquisa no dia 28 de fevereiro de 2022.

Participante M2: 15 anos, com paralisia cerebral, sexo feminino, natural de Niterói. Recebe tratamento terapêutico desde 2015, entrando para a pesquisa no dia 28 de fevereiro de 2022.

Participante H1: 26 anos, com paralisia cerebral, sexo masculino, natural de Niterói. Recebe tratamento terapêutico desde 2015, entrando para a pesquisa no dia 28 de fevereiro de 2022.

Participante H2: 17 anos, com deficiência intelectual, sexo masculino, natural de Niterói. Recebe tratamento terapêutico desde 2022, entrando para a pesquisa no dia 07 de maio de 2023.

Participante H3: 16 anos, com deficiência congênita e alteração de coordenação motora por asfixia neonatal, sexo masculino, natural de Niterói. Recebe tratamento terapêutico desde 2022, entrando para a pesquisa no dia 07 de maio de 2023.

Participante H4: 12 anos, com paralisia cerebral, deficiência intelectual e cardiopatia congênita, sexo masculino, natural de Maricá. Recebe tratamento terapêutico desde 2022, entrando para a pesquisa no dia 07 de maio de 2023.

Procedimentos de aplicação

Inicialmente a hipótese era com a formação de um grupo focal composto por pacientes do Centro de Reabilitação, que estão inseridos nos cuidados terapêuticos dos equipamentos da Assistência Social da Prefeitura de Maricá por mais de 3

anos. A divulgação do grupo ocorreu de forma acessível, na recepção do Centro de Reabilitação, e foram convidados por psicólogos do equipamento a participarem do grupo. No entanto, ocorreram demandas específicas para direcionamento de uma abordagem individual, por questões de: constância, deslocamento dos participantes e demandas de saúde. Em um determinado momento a individualidade é importante para se entender o processo de mudança, assim, transpor a perspectiva de grupo para uma perspectiva individual direciona um análise do processo artístico ao próprio sujeito, a forma que ele permite tocar e ser tocado, a concepção sobre ser e existir. Fomentando resultados diretamente com a pesquisadora, enaltecendo demandas individuais e a subjetividade do sujeito.

Primeiramente, os voluntários foram submetidos a uma atividade em que descrevessem a si, como gostavam de ser chamados - seja por desenho, por exposição oral ou por qualquer manifestação corpóreo-sensorial, sobre estímulos de perguntas como: “como você gosta de ser chamado?”; “O que você mais gosta em você?”; “O que mais tem a ver com você?”. Encontrava-se disponível para todos uma lousa com canetas, folhas A4 brancas, cartolina, canetas coloridas, lápis de cor, cola colorida, um amplo espaço e uma caixa de som com um computador com acesso ao YouTube.

Após a análise das manifestações de cada participante, decidiu-se a intervenção de 4 encontros, através da concepção de que em 4 encontros consegue-se um olhar para o objetivo central do trabalho e também para o impacto que esses encontros terão na vida das pessoas. Os encontros precisam ser desenhados de forma que se tenha começo, meio e um direcionamento para o fim ou para o encerramento do ciclo.

Descrição dos encontros práticos:

Nos quatro encontros que seguem, a pesquisadora aplicou, os quatro exercícios adaptados da pedagogia knebel.

Encontro 1 - No primeiro encontro vivenciou-se o conceito base de "irradiação": um jogo de percepções externas e motoras adaptado para a instalação de uma caixa sensorial.

Encontro 2 - No segundo encontro experimentou-se “os ritmos do tempo”: uma adaptação para a estimulação de música com instrumentos musicais.

Encontro 3 - No terceiro encontro realizou-se a “mise en scène [marcação] do corpo”, adaptado para um autorretrato.

Encontro 4 - No quarto encontro desenvolveu-se uma cena a partir do que “cria-se de si.”⁶⁵

Para a observação dos encontros utilizou-se a transcrição dos vídeos capturados em cada etapa. Transcrição linguística e de análises emocionais, sociais e motoras (práxis fina e global) tabeladas em gráfico para observação da desenvoltura segundo essas características observadas nos encontros. Após essa etapa (encontros 1, 2, 3 e 4) aplicou-se novamente a proposta inicial sobre a observação/questionamento de “quem sou eu?”. As respostas das entrevistas de todos os participantes foram correlacionadas com os dados das transcrições.

Análise dos resultados

Uma análise comparativa e descritiva foi realizada por 3 avaliadores, fonoaudiólogos especialistas em voz e artistas-pesquisadores: Franklin Gomes, Roberta Bahia e a mestra em artes cênicas Luana Mota Curti. A partir da entrevista inicial e da final, não datadas e individualizadas, os três avaliadores realizaram uma análise⁶⁶ com critério de crescimento da linguagem verbal, disponibilidade para o relacionamento, produção de variabilidade entoativa, expressividade corporal e vocal. Os dados auferidos foram organizados em tabelas:

Tabela 1	Crescimento de Linguagem Verbal.
Tabela 2	Relacionamento.

⁶⁵ termo utilizado no interior da pedagogia Knebel.

⁶⁶ Os avaliadores não sabiam qual era a primeira e a última entrevista, a pesquisadora teve o cuidado para não revelar aos avaliadores quais eram as finais e iniciais, por isso, o termo “não datados.”

Tabela 3	Variabilidade Entoativa.
Tabela 4	Expressividade Corporal e Vocal.

Para tanto foram estabelecidos os questionamentos que seguem:

Tabela Geral	Qual foi a primeira entrevista e qual foi a última entrevista?
Tabela 1	Você percebe se houve enriquecimento em nível de linguagem verbal e não verbal?
Tabela 2	Como ficou os aspectos afetivos e a disponibilidade com a pesquisadora? Você percebe a partir de quê?
Tabela 3	Com relação a curva melódica da fala, você percebe alguma diferença?
Tabela 4	Percebe enriquecimento expressivo com relação a manifestação corpo-voz?

Os dados relatados acima foram transcritos das gravações/registros das falas dos avaliadores, com base no estudo qualitativo exploratório e semi-estruturado desenvolvido.

Todos os resultados apresentados nas 4 tabelas foram discutidos em capítulo à parte com fundamentação na literatura.

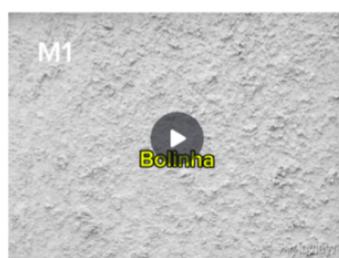
RESULTADOS

Neste capítulo, apresentaremos os resultados obtidos a partir dos dados capturados durante os encontros realizados com os participantes da pesquisa. Serão discutidos os principais achados, evidências e análises decorrentes das diferentes atividades e das adaptações realizadas. Os resultados serão organizados de acordo com cada encontro, além disso, será exposta a contribuição dos avaliadores na análise dos dados.

6.1 Resultados dos Encontros

6.1.1 Encontro 1

No primeiro encontro, os participantes foram expostos a uma caixa sensorial, despertados pelos estímulos táteis. Durante essa experiência, foram gravados áudios para capturar as manifestações verbais dos participantes. A análise dos áudios revelaram padrões de resposta relacionados à percepção sensorial, como descrições de texturas, associações de memória e sensações táteis. Além disso, as observações diretas registraram as reações e comportamentos dos participantes diante dos estímulos sensoriais. Esses resultados forneceram insights valiosos sobre a interação dos participantes com estímulos sensoriais específicos e seus efeitos na expressão comunicativa. Observados os áudios no QR Code abaixo:



6.1.2 Encontro 2

No segundo encontro, os participantes foram envolvidos em uma atividade musical, explorando diferentes instrumentos e sons. Os áudios e vídeos gravados durante a atividade foram analisados para capturar as respostas dos participantes. Os áudios e vídeos revelaram uma ampla gama de respostas de expressões vocais, batidas rítmicas e percepção sobre as experiências emocionais. Anexadas abaixo no QR Code:



6.1.3 Encontro 3

No terceiro encontro, os participantes foram solicitados a fazer um desenho sobre si. Durante esse encontro, apenas os desenhos produzidos pelos participantes foram fotografados ou filmados. Os registros dos desenhos revelaram uma variedade de percepções do próprio corpo, dimensão espacial e estilos. A análise das imagens permitiu uma compreensão mais aprofundada das características individuais dos desenhos e das habilidades expressivas dos participantes. Veja os desenhos no QR code abaixo:



6.1.4 Encontro 4

No quarto encontro, os participantes foram desafiados a participar de uma cena improvisada por eles, onde suas habilidades expressivas corporais e vocais foram observadas e registradas em vídeo ou áudio. Os vídeos capturaram as expressões faciais, gestos e entonação vocal dos participantes durante a performance. Observe as construções no QR code abaixo:



6.2 Contribuição dos avaliadores sobre a entrevista inicial e final

A entrevista inicial e final foram posteriormente analisados pelos avaliadores: Franklin Gomes, Luana Curti e Roberta Bahia, especialistas em voz e artistas. A análise das entrevistas com desenhos filmados revelou uma variedade de representações visuais e expressões simbólicas, fornecendo insights valiosos sobre o desenvolvimento linguístico e a expressão comunicativa dos participantes. Os avaliadores examinaram os desenhos, observando elementos como a narrativa

visual, os traços, as cores e os temas abordados. Suas análises permitiram identificar padrões e tendências, bem como avaliar o crescimento linguístico, a disponibilidade para o relacionamento e a expressividade dos participantes observadas nos quadros dispostos no capítulo da discussão.

6.3 Compilação dos resultados

Neste capítulo, apresentamos os resultados obtidos a partir dos encontros realizados com os participantes da pesquisa. Os dados capturados por meio de entrevistas com desenhos filmados, exposição à caixa sensorial, atividade musical, solicitação de um desenho e cena improvisada de teatro foram analisados em detalhes. A contribuição dos avaliadores enriqueceu a interpretação dos resultados, proporcionando insights valiosos sobre o desenvolvimento linguístico, expressão comunicativa e habilidades expressivas dos participantes. Os resultados desta pesquisa contribuem para a compreensão da importância das atividades artísticas e sensoriais no desenvolvimento e expressividades expressivas dos participantes. A contribuição dos avaliadores na análise dos dados foi essencial para uma interpretação mais aprofundada e rica dos resultados.

DISCUSSÃO

“Pés, para que os quero, se tenho asas para voar?”

Frida Kahlo

Mecanismos inovadores que desvendam novas experiências, desbravam caminhos inexplorados e rompem barreiras atitudinais são o âmago deste trabalho, o que nos levou a questionar o processo de ensino, a experiência de pesquisar enquanto pesquisadora sem deficiência e o processo de aprendizado artístico. Nosso olhar também se volta para a construção do conhecimento artístico, especialmente no contexto do cuidado, e como esse conhecimento floresce no ambiente formal e informal de desenvolvimento, seja no ensino, nos centros de saúde ou onde há arte. A conexão entre as diversas formas de expressão artística e as manifestações do acontecimento ganham destaque nessa reflexão de descoberta e construção.

Ao adentrarmos nesse processo, nos deparamos com a importância da presença do outro, a essência da escuta e o espaço para a manifestação do sujeito. O encontro com o vazio e o silêncio abre espaço para um universo complexo, onde se entrelaçam relações sociais, políticas, metafísicas e individuais. Como observado por Peter Brook

Um espaço vazio possibilita ao espectador invocar um mundo muito complexo, que contenha todos os elementos do mundo real e no qual coexistam e se entrelacem relações de todo tipo – sociais, políticas, metafísicas e individuais. Contudo, trata-se de um universo criado e recriado toque por toque, palavra por palavra, gesto por gesto, relacionamento por relacionamento, tema por tema, interação entre personagens por interação entre personagens, enquanto a peça se desenvolve gradualmente. (BROOK, 1994, p. 252)

Neste sentido, cada captura de encontro, cada acontecimento observado na pesquisa, nos remete à importância da sustentação do silêncio, do vazio e do espaço do outro, bem como da manifestação expressiva de cada indivíduo. Cria-se uma “re-visão” dos processos de ensino e intervenção para pessoas com deficiência é o cerne, onde Maria Knebel permanece arraigada nessa perspectiva de “re-visão” devido à sua visão pedagógica única. O foco é na experiência durante o processo, não no desfecho final. A pedagogia de Maria Knebel se concentra em um processo artístico amplo de formação. Usufruo de algumas técnicas, mas meu enfoque no

trabalho se assemelha à pedagogia de Knebel, visando analisar o processo ao invés de fixar-se no resultado definitivo.

Diante dessa perspectiva, os questionamentos levantados pela pesquisa se desdobram através das adaptações da pedagogia de Maria Knebel aplicadas nas suas intervenções, onde conseguiram preservar a essência da sua pedagogia realizadas pela autora da presente pesquisa. Essas adaptações são de fácil manuseio em ambientes inclusivos, permitindo a participação plena de indivíduos com diferentes habilidades. E, por fim, é interessante refletir sobre como os participantes responderam a essas adaptações e ao processo inclusivo. As análises dos resultados mostraram uma resposta favorável à aceitação dessas práticas adaptadas.

Ao adentrarmos nessas questões, nos comprometemos a compreender a realidade do outro, validando suas demandas e respeitando seus tempos, tornando-nos mais sensíveis e abertos às mudanças e mutações que surgem ao longo desse processo de encontro e pesquisa. Cada encontro se torna uma oportunidade de captação de experiências e respostas, um espaço para romper barreiras, construir pontes de entendimento e promover uma reflexão à inclusão, à potencialidade artística e à interconexão humana. Diante do contexto de inclusão e exclusão, existem perspectivas que afirmam que

a deficiência é um enigma que se experimenta, mas pouco se compreende. Esse caráter enigmático, é resultado do processo histórico de opressão e apartação social dos deficientes uma vez que a deficiência foi confinada à esfera doméstica e privada das pessoas. Nesse contexto de silêncio, o que o modelo social promoveu foi a compreensão da deficiência como uma expressão da diversidade humana, um argumento poderoso para desconstruir uma das formas mais brutais de opressão já instituídas - o desprezo pelo corpo deficiente. (DINIZ, 2007, p.32)

Assim como o diretor teatral, a sensibilidade e a abertura às mudanças são ativações imprescindíveis também para todos os cuidadores diretos envolvidos em processos de intervenção sobre o outro. Seja no contexto de terapeutas, educadores, profissionais de saúde ou artistas, a escuta atenta e o olhar sensível são fundamentais para compreender as necessidades, emoções e quereres daqueles que estão sendo cuidados. Sobre isso, afirma Knebel (1976, p.9) que há a *necessidade de que os futuros diretores dominem cada uma das etapas da criação*

*de um personagem, a fim de obter a compreensão necessária do trabalho e ser capaz de dirigir o ator*⁶⁷.

Ao abraçar uma postura de percepção sensível, o cuidador pode identificar nuances e detalhes muitas vezes não manifestados verbalmente, mas que revelam importantes pistas sobre a realidade e a perspectiva da pessoa que recebe o cuidado. É nessa visão que se descobrem possibilidades de desenvolvimento e transformação de si e do outro. Observado também no teatro, onde a arte se revela em sua essência, a intervenção sobre o outro também pode alcançar resultados mais significativos quando o cuidador consegue enxergar além da superfície e compreender as motivações mais profundas e genuínas. A considerar arte e cuidado, Rocha (2019, p.135) nos diz que

a arte aqui não é um fim, mas um meio para abrir o dispositivo clínico e os corpos dos participantes aos múltiplos fluxos que tecem a vida, é um campo de experimentação e de ativação da dimensão intensiva e inventiva do viver.

É importante reconhecer que cada indivíduo é único e, portanto, demanda uma abordagem personalizada e sensível, criando um espaço de acolhimento e confiança que favorece o desenvolvimento do outro. Da mesma forma que o diretor teatral busca soluções que emergem de forma inesperada, o cuidador pode encontrar novas perspectivas e estratégias ao estar aberto às mudanças que podem ocorrer durante o processo de intervenção, como constatado na referência de Rocha (2019).

Essa sensibilidade não se trata apenas de uma habilidade técnica, mas sim de uma postura ética, humanizada e afetuosa, que pode enriquecer os processos de intervenção, permitindo uma compreensão mais profunda e uma conexão mais significativa com aqueles que estão sob seus cuidados, potencializando o impacto que soma sobre as ações em prol do bem-estar e do desenvolvimento humano. Vemos isso em Brook:

O que o diretor mais precisa em seu trabalho é o sentido da escuta. Dia após dia, quando ele interfere, comete erros ou apenas observa o que está ocorrendo na superfície, por dentro deve estar escutando, escutando sempre os movimentos secretos do processo oculto. É essa capacidade de escutar que o deixará constantemente insatisfeito, ora aceitando ora rejeitando soluções, até que de repente seu ouvido escuta o som secreto

⁶⁷Tradução da autora para: "necesidad de que los futuros directores dominen todas y cada una de las etapas de la creación de un personaje, para adquirir la comprensión necesaria del trabajo y poder dirigir al actor." (KNEBEL, 1976, p.9)

que estava aguardando e seu olho vê a forma oculta que tanto esperava. (BROOK, 1999 p. 102)

Ao considerar a experimentação das artes cênicas como motivadores para criação e pesquisa sobre si em diversas possibilidades, é fundamental ressaltar como esses elementos apontados por Brook e Knebel são importantes em um contexto inclusivo, especialmente quando os participantes são pessoas com deficiência. A flexibilidade permite adaptar as atividades e criar um ambiente de afeto de acordo com as necessidades e capacidades individuais dos participantes, garantindo que todos possam participar ativamente e se sentir incluídos no processo. Cada pessoa tem suas particularidades, e a capacidade de ajustar as dinâmicas do teatro para acomodar as diferenças é crucial para promover uma experiência significativa para todos.

A capacidade de criar uma situação imaginativamente e de fazer um papel é uma experiência maravilhosa, é como uma espécie de descanso do cotidiano que damos ao nosso eu, ou as férias da rotina de todo o dia. Observamos que a nossa liberdade psicológica cria uma condição na qual tensão-conflito é dissolvida, e as potencialidades são liberadas no esforço espontâneo de satisfazer a demanda da situação. (NEVA L. BOYD *apud* SPOLIN, 2006, p. 5)

Nesse contexto, a liberdade psicológica mencionada na citação torna-se ainda mais significativa. Ao sentirem-se acolhidos, os participantes podem experimentar uma verdadeira liberdade para se expressar sem medo de julgamentos ou críticas, como observado nos participantes dessa pesquisa. As tensões emocionais decorrentes das adversidades enfrentadas no dia a dia podem ser dissipadas, permitindo que os participantes explorem suas potencialidades de forma espontânea e com autenticidade. Nesta pesquisa, por exemplo, identificamos crescimentos relativos à linguagem e a expressividade. Mais adiante, discutiremos mais detalhadamente através da perspectiva de que

a política e a arte, tanto quanto os saberes, constroem 'ficções', isto é, rearranjos materiais dos signos e das imagens, das relações entre o que se vê e o que se diz, entre o que se faz e o que se pode fazer. (RANCIÈRE, 2009a, p.59)

Dessa forma, o teatro inclusivo oferece muito mais do que uma experiência artística, torna-se uma ferramenta de empoderamento e desenvolvimento pessoal para os participantes. Através da liberdade criativa, da flexibilidade adaptativa e do ambiente seguro, o teatro pode desempenhar um papel transformador na vida dessas pessoas, enriquecendo seu autoconhecimento, segurança e sua capacidade

de se expressar e interagir com o mundo ao seu redor. Nesta pesquisa as técnicas teatrais adaptadas da pedagogia Knebel foram determinantes para os resultados alcançados. A expectativa da espera dos resultados foi semelhante aos resultados almejados por Knebel.

No contexto da educação, o teatro assume um papel significativo ao promover a inclusão e o pertencimento dos alunos à comunidade escolar. Através de jogos teatrais, o ambiente educacional é enriquecido com experiências artísticas e culturais, desenvolvendo a capacidade reflexiva e a apreciação estética dos estudantes, como cita Santos (2022, p. 1362):

Alguns pesquisadores (JAPIASSU, 1998; KOUDELA, 2005; MONTEIRO, 1994; REVERBEL, 1979; SANTIAGO, 2004; VIDOR, 2010), defendem que, por meio de jogos, o teatro na escola colabora não só para a promoção do sentimento de pertencimento do aluno em relação à comunidade escolar, mas também para a ampliação do universo artístico e cultural, possibilitando o trabalho reflexivo, a capacidade de apreciação estética e conseqüentemente a formação de um ser humano consciente de suas diversas competências e habilidades.

O teatro, também como ferramenta, abre espaço para a formação de sujeitos conscientes, como promotora do sentimento de pertencimento, integração das habilidades, ampliação do universo artístico, cultural e fomentadora de um trabalho reflexivo. Mais um motivo pelo qual escolhemos os estudos de Maria Knebel como abordagem teórica e prática da pesquisa realizada. Através de jogos teatrais, os estudantes são convidados a vivenciar experiências imaginárias, desenvolvendo sua criatividade e empatia como aplicados pela autora desta pesquisa. Essa abordagem permitiu que os alunos enxergassem além do óbvio e cultivem um olhar mais atento e crítico sobre as suas manifestações e o que foi proposto a eles. Nesse sentido, a esse respeito de aplicação, nos diz Santos, (2022, p.1365):

A Educação inclusiva na maioria das vezes costuma ser relacionada a pessoas com deficiências. Neste caso, em particular, falando do teatro como ferramenta de inclusão, não levaremos em conta somente os estudantes com deficiências, sejam físicas ou intelectuais. Sabemos que em todos os ambientes, e a sala de aula não é diferente, existem pessoas com diferentes maneiras de se posicionar diante das circunstâncias. Sempre tem aquele com espírito de liderança, o mais calado, o que gosta de aparecer, o tímido, enfim, cada um com as suas características. Se o educador não estiver atento e preocupado com a inclusão, acaba privilegiando, mesmo sem intenção, os mesmos indivíduos, pois cada vez que solicitar a participação espontânea para alguma tarefa, normalmente os voluntários serão sempre os mesmos.

No contexto inclusivo da educação teatral, o papel do educador se torna ainda mais significativo. Ele precisa estar atento e sensível às manifestações e

acontecimentos do ambiente, seja como o aluno está se posicionando, como quando ele se comunica e manifesta as suas emoções. É essencial, para isso, que o educador crie um ambiente acolhedor e respeitoso, onde todos os alunos tenham a oportunidade de se expressar livremente, participando ativamente das atividades teatrais. Isso foi um dos motivos que levei em consideração ao abordar os ambientes, ajustando o espaço, os jogos, a maneira como recebia o participante na sala e as razões por trás das perguntas.

A educação inclusiva no teatro transpassa as questões relacionadas a deficiências físicas ou intelectuais, buscando promover um espaço onde cada estudante se sinta valorizado e reconhecido em suas singularidades. O educador deve estar ciente de suas práticas pedagógicas e das mudanças que podem ocorrer livremente, abrindo espaço para que cada um possa se expressar em suas particularidades. Visto, por exemplo, no Encontro 2 com: *“É de peso porque é um material mais pesado e como sou uma pessoa magra não é tão fácil quanto chocalho”* (H3) e *“Dá incômodo”* (H4).

Ao promover a inclusão no teatro, o educador fomenta um ambiente de aprendizado de habilidades, como a comunicação, o relacionamento e o entendimento das suas emoções e do entorno. Um espaço de trocas e reconhecimento da diversidade estimula a compreensão entre os alunos, possibilitando que eles aprendam uns com os outros. Esse ambiente inclusivo não apenas beneficia os alunos diretamente envolvidos nas atividades teatrais, mas também reverbera em todos que fazem parte dessa troca. É uma ferramenta para construir um espaço mais acolhedor, onde cada indivíduo é respeitado em suas diferenças, onde quem se modifica é o espaço. Com base nesse parágrafo, colocamos abaixo alguns exemplos dos espaços criados para o desenvolvimento dessa pesquisa. Nesse sentido, todo cuidado em relação ao acolhimento foi respeitado nos ajustes necessários para a sala e recursos, como visto nas fotos abaixo:

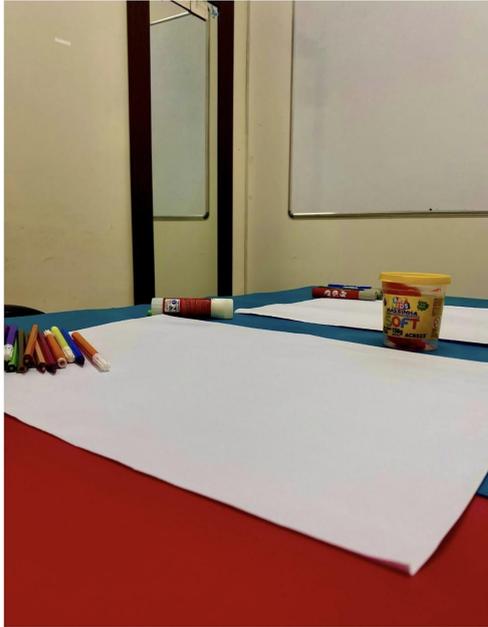


Foto 1: Sala com recursos de papelaria, lousa, elementos coloridos e espelho.



Foto 2: Instrumentos musicais - atô, triângulo, chocalho e pandeiro.



Foto 3: Itens da caixa sensorial -bexiga, esponja, luva com bolinhas em gel, slime e creme.

A pesquisa teatral amplia os horizontes da compreensão artística sobre o cuidado, seja ele em qual formato estiver disposto, permitindo o cruzamento de caminhos e o despertar disponível para novas possibilidades. Ao imergir junto a seis jovens com deficiências, a experiência proporcionou uma conexão profunda, com eles - suas perspectivas, histórias, gostos e criação, e comigo - readaptando com sensibilidade sobre o que me era pedido, ao aceitar receber manifestações de

carinho, me permitir mudar, entender a autonomia. A linguagem desempenha um papel central nessa exploração, pois é por meio dela que a experiência teatral se manifesta e se conecta com o público. Heidegger⁶⁸ argumenta que a linguagem escuta a si mesma, abrindo espaço para a transcendência e o crescimento contínuo, sempre buscando o verdadeiro sentido. Essa abordagem da linguagem é responsável, atenciosa e significativa, diferenciando-se da mera tagarelice, como evidenciado nos resultados dessa pesquisa. Observados, por exemplo, no Encontro 1 com: “*É aquele que eu gosto?*” (M2), “*Queria ter descoberto mais*” (H1), “*Que você recebe quando vai no posto de saúde fazer o plano do SUS*” (H3), “*Como é bom experimentar sensações novas*” (H3).

Prestar atenção à linguagem e encorajar os outros a fazerem o mesmo é, na verdade, convidá-los a se colocarem em escuta, buscando compreender e se conectar com a essência e a transcendência da linguagem. Nessa trajetória de descobertas, o teatro revela-se como um espaço de encontro, onde a construção do conhecimento artístico acontece de forma atenta. O diálogo entre o diretor, os atores e o público cria um ambiente propício para a reflexão compartilhada. Afirmamos também, que o diálogo construtivo entre a pesquisadora e os participantes dessa pesquisa constituiu da mesma forma um ambiente acolhedor para o desenvolvimento dos jogos propostos.

Assim, o teatro se revela como uma experiência transformadora que ultrapassa as fronteiras do palco, irradiando sua essência em todos os aspectos da

⁶⁸Para crescer (intensificarse, agravarse) e fazerse (exporse, aparecer e, assim, mostrar, ir mostrando, que é o seu dizer), linguagem precisa ser, a cada passo, um pôr se à escuta (sintonia, sincronia, participação) de seu próprio lógos, de seu próprio sentido, de sua própria força ou gênese (essência). É preciso dizer com Heidegger: a linguagem escuta a própria linguagem. Mais: para autenticamente falar, dizer, isto é, mostrar, a linguagem precisa ouvir a linguagem. E, continuando com Heidegger, “ela (a linguagem) ouve (“hört”) porque ela pertence (“gehört”) à linguagem”. Já vimos como é este pertencer, isto é, participar, fazer corpo com a linguagem, ser corpo. O que não se disse é a ênfase que dá Heidegger à consanguinidade ou a cooriginariedade dos fenômenos “ouvir” e “pertencer” dito em alemão em “hören” (ouvir) e “gehören” (pertencer) na verdade, o pertencer é a junção, a conjunção e a conjugação, o todo concentrado (“gehören”) do próprio ouvir (“hören”). Um funda o outro e o outro funda o um um cresce do outro e o outro do um. Um mesmo ato ou acontecimento. A linguagem (lógos), em ouvindo o seu próprio lógos (sentido, força, gênese, essência), ouve ao que irrompeu, ao que se deu em salto, como transcendência. Neste sentido, toda linguagem precisa crescer e se fazer desde e como escuta de, a transcendência. Ouvir a linguagem, a linguagem ouvindo a própria linguagem, portanto, não é interiorização, intimismo, narcisismo, mas disposição e entrega à transcendência. Escuta que, assim, é igualmente espera. Só assim a linguagem pode/deve crescer forte, quer dizer, retomando se sempre in statu nascendi. Assim, desse modo, em toda e cada linguagem fazse o movimento de diferenciação do um ou “o um que se diferencia em si mesmo, desde si mesmo”, sempre no dizer de Heráclito. É uma fala responsável e não tagarelice, falatório. Uma fala atenciosa. Uma fala que se faz com e desde atenção. Ao alertarse, por exemplo, a alguém que fala tresloucamente, em lhe dizendo: “preste atenção!”, na verdade, estáse dizendo: “Escuta! Pnhase à escuta!” (FOGEL, 2017, p.55)

vida. A arte da escuta e a abertura ao outro nos convidam a permear novos caminhos e possibilidades, quebrando barreiras atitudinais, construindo entendimento e explorando a sensibilidade. É no palco da vida que aprendemos a nos relacionar uns com os outros, entre as artes e todas as manifestações do acontecimento, enriquecendo nosso conhecimento e expandindo nossa consciência. O teatro é, assim, uma ferramenta para o autoconhecimento, para a busca de sentido e para a conexão com o mundo e com o outro, como visto na presente pesquisa.

Com base nos escritos acima, descreveremos a atuação da pesquisadora com os participantes. Assim, apresentamos as adaptações que foram necessárias e, bem como, a fundamentação dos resultados alcançados.

Como pesquisadora, aplicante da prática e adaptação da pedagogia de Maria Knebel, deparei-me com a necessidade de estar disponível para o acontecimento e todos os fatores externos e respostas dos alunos durante o processo. Cada aluno trouxe consigo suas próprias experiências, medos e expectativas, o que impactou diretamente suas respostas ao processo de adaptação das práticas de Knebel. Foi necessário estabelecer um ambiente seguro, no qual os alunos se sentissem à vontade para se expressar e participar ativamente.

Em alguns momentos, as adaptações propostas geraram resistências, dúvidas e até mesmo inseguranças por parte dos alunos. Percebi que estar disponível emocionalmente foi fundamental para lidar com essas reações, oferecendo apoio, encorajamento e compreensão. Esse olhar cuidadoso permitiu que eu compreendesse suas necessidades individuais e encontrasse formas de adaptar cada jogo de maneira mais adequada, respeitando suas singularidades.

Além disso, a disposição para acolher as respostas dos alunos possibilitou um diálogo aberto e flexível, no qual puderam compartilhar suas percepções e sugestões para aprimorar o processo. Essa interação permitiu um constante aprendizado entre todos, principalmente sobre a disponibilidade emocional. Onde encarar as dificuldades com resiliência e compreensão foi fundamental para encontrar soluções eficazes e prazerosas, permitindo que a abordagem adaptada se desenvolvesse de forma consistente.

Dessa forma, a pesquisa através das adaptações das práticas de Knebel não se restringiu apenas aos aspectos técnicos e pedagógicos. A busca por novas experiências e aprendizados transcendeu o campo teatral, envolvendo um cuidado

profundo com o aspecto emocional e afetivo dos alunos. Foi um processo de autodescoberta e sensibilidade, na qual pude compreender que a construção do conhecimento artístico no contexto do cuidado e da inclusão exige uma presença aberta ao outro, valorizando suas vivências e respeitando suas emoções.

Ao final desse trajeto, o resultado não foi apenas a criação de mecanismos inclusivos, mas também o fortalecimento dos laços interpessoais, a valorização das identificações e a ampliação do conhecimento sobre as potencialidades individuais. A experiência como pesquisadora e facilitadora dessa pesquisa reforçou a importância de estarmos disponíveis e atentos para as demandas do outro, possibilitando um ambiente de cuidado e crescimento mútuo em meio às validações da arte no âmbito do teatro inclusivo.

E dentre tudo isso, vamos agora analisar cada encontro. Cada momento compartilhado com os alunos durante a pesquisa e a prática das adaptações da pedagogia de Knebel se tornou uma oportunidade única de aprendizado e crescimento de forma geral. Cada encontro trouxe consigo suas peculiaridades, suas emoções e suas descobertas, enriquecendo ainda mais nossa exploração artística e inclusão.

Analisar cada encontro nos permitirá compreender mais profundamente as nuances das respostas dos alunos, suas transformações e os insights que surgiram ao longo do processo. Essa análise nos convida a refletir sobre como a comunicação se deu em cada interação, criando um espaço de confiança e respeito com todos. Cada aluno trouxe consigo suas bagagens pessoais, e essa troca enriquecedora que possibilitou um verdadeiro diálogo de aprendizado e criação coletiva.

Ao alinharmos a tríade comunicativa que engloba as manifestações de cada participante, nos deparamos com o resgate da expressão da língua, a qual é constituída por signos convencionais e arbitrários que um indivíduo materializa em um momento específico. Enquanto a língua apresenta uma dimensão eminentemente psíquica ao unir o significado a uma representação acústica, o discurso se torna psicofísico: lidando com sons como acontecimentos físicos reais e, concomitantemente, preocupando-se com os significados que eles transmitem, como delineado por Saussure (1970, p.21):

Pelo funcionamento das faculdades receptiva e coordenativa, nos indivíduos falantes, é que se formam as marcas que chegam a ser

sensivelmente as mesmas em todos. De que maneira se deve representar esse produto social para que a língua apareça perfeitamente desembaraçada do restante? Se pudéssemos abarcar a totalidade das imagens verbais armazenadas em todos os indivíduos, atingiríamos o liame social que constitui a língua. Trata-se de um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo.

Além disso, ao analisarmos cada encontro, podemos identificar padrões e pontos de melhoria nas adaptações realizadas. As respostas dos alunos e suas experiências individuais nos conduzem a ajustes e aperfeiçoamentos que visam tornar a técnica adaptada ainda mais inclusiva e significativa. Cada detalhe revelado nos encontros nos conduz a uma maior compreensão das potencialidades artísticas e emocionais presentes em cada participante, permitindo-nos ampliar o alcance da pesquisa e explorar novas abordagens criativas.

Portanto, ao mergulharmos na análise minuciosa de cada encontro, estaremos desvendando um rico universo de experiências, aprendizados e conexões humanas. Afinal, *a arte opera linhas de fuga no aprisionamento que o homem faz da vida*. (ROCHA, 2019, p.138)

Abaixo estão dispostos os 19 quadros com os achados expressivos mais relevantes de cada sujeito, levando em consideração a ideia de que a língua é um repertório de possibilidades que um indivíduo possui para transmitir mensagens. Esses achados expressivos são avaliados e analisados à luz das literaturas específicas e relacionadas:

Encontro 1

Participante	Expressões
M1	"É morno, é quente, morno." "É gelada! É bom também!" "É bom, é bom, é bom." "Pequena, esponja de unha." "É um creme!"
M2	"Eu sei o que é..." "É aquele que eu gosto?" "É meleca!" "É o que lava a mão, né?"
H1	"Na minha mão é gelado." "Até agora o que eu tô pegando." "Não." "Queria ter descoberto mais." "Nossa, muito legal!" "Todas." "Claro!"
H2	"É uma coisa mole e áspera, parece que é cheio... Sei lá" "É um quadrado, né?" "Parece uma espuma." "Que nervoso!" "Que, que é isso?" "Alcool? Alcool em gel, né não?"
H3	"Cheio de ar." "Precisaria de muita força para mudar a forma vazia." "Esponja." "Cheia de espinhos." "Sensação de que meus dedos estão melados." "Qual a graça?" "Parece uma gosma." "Que você recebe quando vai no posto de saúde fazer o plano do SUS." "Tira esse advérbio do meio..." "Ah, não." "Nossa Senhora, o que é isso?" "Creme de cabelo." "Adorei!" "Como é bom experimentar sensações novas."
H4	"Não sei" "Depois vai me mostrar o que é" "Você vai sim ajudar." "Eu sou curioso mesmo." "Satisfatório."

A adaptação da ideia dos raios através da abordagem de Knebel para uma caixa sensorial proporciona uma exploração da comunicação e interação entre indivíduos. Assim como as pessoas supostamente enviam e recebem raios de energia invisíveis, a caixa sensorial oferece um meio tangível para trocar sensações e estímulos. Os elementos presentes na caixa podem ser comparados às nuvens carregadas de eletricidade, onde cada elemento representa uma potencial fonte de inspiração. Da mesma forma, a dinâmica de sentir e transpor essa sensação sobre os elementos dentro da caixa, se assemelha à interação entre os atores nos exercícios de Knebel, permitindo que os participantes sintam a complexidade das trocas comunicativas.

A ideia, como o raio que nasce da acumulação de energia como explicitada no capítulo 3, também pode emergir dentro da caixa sensorial quando os estímulos se acumulam e resultam em novas percepções e conceitos. A manifestação da ideia na caixa sensorial se traduz em um fluxo de sensações, imagens e associações, enriquecendo a experiência dos participantes de maneira fluida, tal como descrito na poética original:

A ideia é um raio. Por dias, a eletricidade se acumula sobre a terra e quando a atmosfera está carregada, os cumulus brancos se transformam em nuvens terríveis e ameaçadoras até que o raio nasça dentro delas. Quase imediatamente depois, a chuva forte chega. A ideia nasce na consciência do homem, carregada de pensamentos, sentimentos e memórias. Tudo se acumula até atingir um nível de tensão e ocorre uma descarga: a ideia. [...] Mas para que a ideia surja, é necessário um impulso mínimo. Isso pode ser um encontro casual, uma palavra, um sonho, uma voz distante... Um estímulo pode ser qualquer coisa, o que quer que nos rodeie ou venha do nosso mundo interior. [...] Se o raio é a ideia, então a chuva forte é a manifestação dessa ideia. É um fluxo de imagens e palavras. É um livro. [...] A cristalização da ideia, o seu enriquecimento, acontece constantemente, a cada hora, todos os dias, sempre e em todo lugar. (KNEBEL, 1976, p.111)⁶⁹

A variedade de texturas fazem parte do cotidiano dos sujeitos envolvidos, com o intuito de compreender de maneira mais aproximada possível a experiência desejada. Almejou-se estabelecer uma estrutura de análise baseada na consideração de objetos específicos: bexiga, esponja, luva com bolinhas em gel, slime e creme (vide figura 1), apresentados seguindo a sequência supracitada. A investigação procurou desvendar a perspectiva subjetiva subjacente a cada toque, em que os participantes forneceram suas próprias interpretações, sem definições sobre o que é certo ou errado, obtendo resposta como “*não sei*” de H4 ou abordagens como “*precisaria de muita força para mudar a forma vazia*” de H3.

Como um guia direcionador, utilizamos as perguntas mencionadas no capítulo III, que foram: “qual é a textura?”, “qual o formato?”, e “qual a sensação que dá ao tocar esse objeto?”. Um ponto a ser destacado é a variação ao longo do tempo nas respostas dos participantes, o que torna incoerente estabelecer um padrão temporal rígido. Isso ocorre porque a abordagem narrativa, enraizada no limiar neurológico, oferece uma perspectiva mais flexível, levando em conta os diferentes intervalos temporais que são inerentes à expectativa de cada indivíduo. Nesse contexto, definir limites temporais específicos revela-se menos relevante para esta pesquisa, especialmente quando comparado com as análises individuais.

⁶⁹Tradução da autora para: “La idea es un rayo. Durante días se acumula la electricidad sobre la tierra y cuando la atmósfera está cargada, los blancos cúmulos se convierten en nubes terribles y amenazantes hasta que nace en ellas el rayo. Casi inmediatamente después viene el aguacero. La idea nace en la conciencia del hombre cargada de pensamientos, sentimientos y recuerdos. Todo se acumula hasta alcanzar el grado de tensión y se produce una descarga: la idea. [...] Pero para que surja la idea es necesario un mínimo impulso. Éste puede ser un encuentro ocasional, una palabra, un sueño, una voz lejana... Un estímulo puede serlo todo, cualquier cosa que nos rodea o que proviene de nuestro mundo interior. [...] Si el rayo es la idea, entonces el aguacero es la manifestación de esa idea. Es una corriente de imágenes y palabras. Es un libro. (...) La cristalización de la idea, su enriquecimiento, se dan constantemente, cada hora, cada día, siempre y en todas partes.” (KNEBEL, 1976, p.111)

Ao estabelecer uma comparação entre os participantes ao longo de um período de tempo mais extenso, é possível traçar uma estrutura discursiva mais abrangente, com o propósito de compreender os motivos subjacentes à ênfase atribuída a uma característica específica. Um exemplo claro desse princípio pode ser observado no relato da participante que enfatiza “*é bom*” de M1 por 12 segundos repetidamente sobre a sensação tátil, onde posteriormente a essa repetição consegue identificar com precisão que a textura apresentada era “*gelada*”, contradizendo sua percepção inicial de temperatura. Momentos de imprevisibilidade da experiência, quando examinados em maior profundidade, podem servir como elementos fundamentais para futuras investigações.

Além disso, surge uma linha de análise que se concentra nas dinâmicas dialógicas entre sensação, identificação e expressão, ao mesmo tempo em que examina como esses processos interagem e emergem no contexto da experiência humana. A discussão resultante da identificação de narrativas fragmentadas e imprevisíveis fornece uma lente através da qual é possível explorar o desenvolvimento da cognição humana e suas interações com a manipulação de objetos e a dimensão temporal.

Dessa forma, estabelecemos conexões entre subjetividade e narrativa, promovendo uma interseção que pode ser explorada para abordar diversas temáticas e áreas de estudo. Tais considerações, aliadas à abordagem conceitual de Stanislavski sobre a subjetividade na comunicação, podem fornecer novas perspectivas e aprofundar a compreensão das interações entre narrativas individuais e o contexto teórico. Ao relato em que

as pessoas se comunicam umas com as outras não só por meio de palavras e gestos, mas principalmente através das radiações invisíveis da vontade, vibrações que fluem entre duas almas, reciprocamente. [...] Tento dirigir os raios da minha vontade ou sentimentos, uma parte do meu próprio ser, para ele, e tomar uma parte de sua alma. Em outras palavras, estou fazendo um exercício de emissão e recepção de raios. (STANISLAVSKI, 2007, p. 47)

Ao analisarmos os participantes de forma individual, observamos que a M1 mantém sua investigação persistente na sua sensação tátil. Ela expressa surpresa ao ver o objeto que tocou, exibindo entusiasmo mesmo quando a ação foi realizada sem a orientação visual. Além disso, ela demonstra alegria por meio de interações que variam entre flexibilidade e repetições. Isso é evidenciado pela repetição da expressão “*é bom*”, mesmo quando a pesquisadora propõe diferentes texturas.

Notavelmente, ela assegura que a temperatura é "*gelada*", o que contrasta com sua declaração inicial de "*morno, é quente, é morno*". Quando questionada sobre a textura, ela responde com "*é pequena*" e associa esse atributo a uma "*esponja de unha*". Durante a exploração da textura do creme, ela demonstra surpresa, acompanhada por uma leve auto repressão, ao perceber que não correspondia às suas expectativas iniciais. A persistência no padrão de descrição da temperatura perdura até que ela alcance um estado de conforto, seja por meio da observação visual ou da associação de suas emoções com a sensação de alegria. Isso, por sua vez, a capacita a fornecer respostas mais seguras e assertivas.

No contexto das discussões de Bondía sobre a natureza singular da experiência, é interessante abordar a questão da repetição, como visto na M1, que se conecta diretamente à ideia de experimento e experiência. Bondía ressalta que, enquanto o experimento busca padrões e homogeneidade, a experiência é inerentemente única e irrepetível. Isso traz à tona a reflexão sobre como a repetição pode ser vista nesse contexto. Ao observar que

se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Por isso, no compartilhar a experiência, trata-se mais de uma heterologia do que de uma homologia, ou melhor, trata-se mais de uma dialogia que funciona heterologicamente do que uma dialogia que funciona homologicamente. Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, 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". (BONDÍA, 2002, p.28)

Por sua vez, ao explorar a atenção artística do ator e sua atividade contínua, conforme abordado por Stanislavski, também podemos relacionar essa ideia com a repetição. A repetição no contexto da atividade artística pode ser vista como um processo de refinamento e aprofundamento da experiência. Embora Stanislavski não aborde diretamente a repetição, sua ênfase na atenção constante do ator ao longo da atividade artística sugere que cada repetição é uma oportunidade de exploração, o que está alinhado com a ideia de singularidade que Bondía apresenta. Sendo necessário

revisar todas as manipulações anteriores e depois adicionar a nova. K. S. Stanislavski escreveu: "[...] a atenção não se interessa apenas em um

objeto, mas também abrange o funcionamento de todo o aparato artístico do ator e, juntamente com ele, continua a atividade artística."⁷⁰ (KNEBEL, 1976, p.40)

Assim, a repetição pode ser entendida como um ponto de conexão entre os dois textos, onde a singularidade da experiência e a contínua atenção à atividade artística convergem para moldar a maneira como a repetição é percebida e utilizada no contexto criativo e na compreensão da própria experiência.

A M2 necessitou de orientação específica sobre as texturas, sendo auxiliada por sugestões como "*liso*", "*áspero*" e "*mole*". Ela interage de forma retórica ao explorar conexões emocionais com contextos, indagando, por exemplo: "*É aquele que eu gosto?*" e "*É o que se usa para lavar as mãos, não é?*". Mesmo que a pesquisadora não estivesse a par de suas experiências passadas, a M2 não nomeia diretamente o objeto, mas oferece sua função na esperança de que sua descrição seja validada. Com base em seu repertório, ela aguarda aprovação para então nomear o objeto como "*esponja de lavar louça*", estabelecendo uma associação funcional antes de revelar o nome. Ela relaciona o objeto à função e apenas confirma sua compreensão da textura quando eu a indico. Quando ela menciona que se assemelha a "*meleca*", demonstra compreender a textura, mesmo que não esteja ciente do objeto em si. Ao longo da interação, a M2 continua a me questionar e faz associações com a função do objeto. Ela também lança a frase "*Eu sei o que é...*" como uma estratégia para me envolver no diálogo.

Foi observada a ressalva sobre dar a função antes da nomeação de um objeto, assim como, as palavras por si só podem parecer protocolares e inertes, nomear um objeto sem antes de fornecer seu propósito ou função muitas vezes deixa lacunas na compreensão. Dar a função primeiro pode enriquecer a experiência de comunicação quando é uma via de acesso à outra pessoa, mas também acrescenta dimensões coloridas à mensagem transmitida. Mencionada por Knebel, abaixo:

Quanto mais complexa for a mensagem e o sentimento transmitido, mais coloridas e delicadas devem ser as adaptações, mais variadas suas funções e tipos... Nas comunicações, as palavras não são suficientes; elas são excessivamente protocolares, excessivamente inertes. Para revivê-las, é necessário o sentimento, e para trazer à tona e transmitir o objeto da

⁷⁰ Tradução da autora para: Es necesario repetir todas las manipulaciones anteriores y después agregar la nueva. K. S. Stanislavski escribió: "[...] la atención no sólo se interesa en un objeto, sino también incluye el trabajo de todo el aparato artístico del actor y junto con él continúa la actividad artística".y (KNEBEL, 1976, p. 40)

comunicação, são necessárias as adaptações. Elas complementam as palavras e expressam o que não foi dito. (KNEBEL, 1976, p.56)⁷¹

No H1, há uma clara abordagem da textura. Ele demonstra compreensão do espaço, enfatizando essa noção ao mencionar: "*Na minha mão é gelado.*" Essa afirmação não apenas descreve a sensação, mas também transmite um aspecto sensorial ao usar a expressão "*é gelado*". Ele incorpora uma ênfase aguda ao elevar o volume de sua voz, transmitindo uma sensação de curiosidade que é acompanhada por risos. O H1 realiza associações semânticas, transformando o jogo em uma brincadeira e construindo um enredo ao dizer: "*Até agora o que eu tô pegando*", isso cria um sentimento de expectativa. Ao finalizar o jogo, ele introduz uma negativa com a expressão "*não*" para continuar a discussão, reforçando essa ideia ao dizer: "*Queria ter descoberto mais.*" Quando questionado sobre sua impressão, ele enfatiza: "*Nossa, muito legal!*" E ao indagar se houve mudanças nas sensações, ele responde afirmativamente com "*Claro!*" Ao questionar sobre suas preferências, ele responde de forma abrangente: "*Todas.*"

No caso do H2, ele estabelece conexões entre textura e formato, mostrando uma certa hesitação em tocar a textura, mas demonstrando alta curiosidade em todas as suas interações. Isso se reflete nas perguntas que faz, como: "*É um quadrado, né?*", "*O que é isso?*" e "*Álcool? Álcool em gel, não é?*" – um esforço para obter mais pistas e desvendar o objeto em discussão. Ele utiliza essas perguntas como uma maneira de aumentar a interação com a pesquisadora. O H2 faz tentativas em relação à textura e ao formato, acompanhadas por associações que remetem ao seu repertório de experiências lúdicas. Ele descreve o objeto como "*uma coisa mole e áspera*" e menciona que "*parece que é cheio*", mas termina suas afirmações com um "*sei lá*", demonstrando incerteza.

Quando ele percebe que não consegue identificar o objeto e a pesquisadora revela o que é, o H2 reforça sua falta de conhecimento. Além disso, ele mostra associações semânticas ao dizer que a textura "*parece uma espuma*". Manifesta emoções e faz conexões com seu repertório ao expressar "*Que nervoso!*" em relação à situação.

⁷¹Traduzida pela autora: "Entre más compleja sca la tarca y el sentimiento que se transmite, más coloridas y delicadas deben ser las adaptaciones, más variadas sus funcion es y upos... En la comunicación no son suficientes las palabras; son demasiado protocolarias, demasiado muertas. Para revivirlas es necesario el sentimiento y para ponerlo al descubierto y transmitir el objeto de la comunicación, son necesarias las adaptaciones. Ellas complementan las palabras y dicen lo que no se ha dicho." (KNEBEL, 1976, p. 56)

O H3 estabeleceu conexões entre as sensações e estados físicos, como ao mencionar que algo estava *"cheio de ar"* ou que seria necessário *"muita força para mudar a forma vazia"*. Da mesma forma, ele associou a textura da *"esponja"* à sensação de estar *"cheia de espinhos"* ou a sensação de dedos melados. Durante o jogo, ele demonstra sensibilidade às reações, perguntando *"qual é a graça?"* quando a pesquisadora ri. Suas associações frequentemente se baseiam em suas experiências pessoais, como quando ele compara o objeto de luva com bolinhas ao que *"você recebe quando vai no posto de saúde fazer o plano do SUS"*.

Quando ele esteve indignado com uma textura a descreve como algo *"completamente meloso"*, expressando a sensação com ênfase e pedindo à pesquisadora para remover o advérbio *"meio"* de *"meio melosa"*, reforçando que é *"completamente melosa"*. O H3 demonstra grande curiosidade para explorar o que está dentro e expressa surpresa diante de uma textura que lembra slime, exclamando *"ah, não!"* com uma voz aguda e exclamativa, seguido por *"Nossa Senhora, o que é isso?"*. Ele associa essa textura a algo como álcool em gel, mas depois a descreve como *"creme de cabelo"*.

Ao final, ele declara que adorou a experiência, mesmo expressando exaltação. O vocabulário do H3 é notavelmente rico, e ele conclui com a afirmação *"como é bom experimentar sensações novas"*.

No caso do H4, suas respostas frequentes são *"não sei"* quando a pesquisadora apresenta as perguntas. Mesmo ao fornecer algumas pistas sobre o formato e textura, ele ainda reage com a resposta *"não sei"* antes de fazer qualquer tentativa. Ele utiliza questões, como *"depois vai me mostrar o que é?"*, para engajar a pesquisadora no jogo, buscando ajuda para compreender e reforçando sua curiosidade com *"sou curioso mesmo"*, afirmando que *"você vai me ajudar sim"*. Porém, quando a pesquisadora para de dar pistas sobre o que é o objeto, com opções de texturas e formatos, ele não responde com *"não sei"*, mas através da resposta sobre a textura como: *"satisfatória"*. Isso mostra que ele associa as sensações a uma experiência, o que vai além da ideia de certo ou errado, enriquecendo seu repertório em relação às sensações. Nesse contexto, acolhemos o que ele expressa, em vez de focar nas expectativas predefinidas.

As análises individuais destacam a importância da curiosidade, da interação e da busca pelo conhecimento na experiência de explorar sensações táteis. Cada participante apresenta uma abordagem própria para compreender as texturas e

atribuir significado às sensações experimentadas. Essas descobertas ressaltam como a adaptação metodológica adotada nesta pesquisa permite a compreensão mais profunda das nuances subjacentes às narrativas individuais. Afinal, *quando vocês tiverem alcançado o “eu sou”, terão também chegado à natureza orgânica e seu subconsciente.* (STANISLAVSKI, 1995, p 296).

Encontro 2

Participante	Manifestações ao som
M1	"Medo!" "É, calma" "Tô sentindo calma" "Agitada" "Acabou?" "Diferente" "Como dizer né, mais rápido." "Normal." "A mesma coisa, esse é a mesma coisa." "Mesma coisa, ou é diferente ou normal." "Ih, caramba." "Como toca? Não sei." "Legal!" "Porque é legal (tambor)" " Eu fui na igreja ontem."
M2	"Vai cair." "Dá vontade de dormir." "Como se fala... Vai cair isso aqui." "A gente fica triste." "Que vai cair da minha mão." "Que vai quebrar." "Eu gosto da minha amiga." "Posso falar o nome dela?" "Posso fazer de novo?" "A gente vai dormir, né." "Posso falar da Bia?" "Desculpa, tá tia." "Bia é chata."
H1	"Eu te amo." "Eu vou cantar ela pra você hoje com a minha voz." "Mostro sim." "Eu consegui fazer um desse na minha escola uma vez, usando arroz." "A gente tem que bater aqui." "Eu aprendi com o professor que é assim." "Ele tem esse triângulo aqui" "Ah, legal!" "Dourado e prateado" " Ele também entrou e ele queria surpreender a sua namorada." "Só não sei como ele conseguiu fazer isso." "Fechando os olhos." "Gostei tanto desse!"
H2	" Meu dia ontem foi legal!" "Preguiça!" "Empolgação." "O sol lá fora tá bonito!" "Quietinho!" "De uma criança que tá dormindo." "De paz!" "Calma!" "Amanhã eu vou andar de bicicleta." "Empolgação" "Quietinho" "(Gostei mais desse - apontando) Que paz!"
H3	"De agilidade, estranhamento porque normalmente faço mais rápido." "Ele me induz a dançar." "Mais vontade de dançar ainda." "Difícil o corpo resistir." "É de peso porque é um material mais pesado e como sou uma pessoa magra não é tão fácil quanto chocalho." "Animação." "Ele deu mais tranquilidade." "Esse aqui me interessa mais." "Você constrói seu próprio sonho." "Musicalidade do sertão." "A frase não vai mudar, mas o sentido musical sim."
H4	"É muito devagar, muito lento." "Muito rápido." "Velocidade." "Devagar." "Cê tá balançando muito devagar." "Câmera lenta." "Sinto barulho, devagarinho" "Dá incômodo." "É, incomoda o ouvido." "Eu quero tocar chocalho!" "Agitação" "Muito lento." "Muito bom, cansaço." "Ai, eu quero tocar o chocalho."

A abordagem de Stanislavski em relação ao tempo-ritmo transcende o palco e se manifesta de maneira tangível nas experiências compartilhadas pelos participantes dando cor ao Encontro 2. Eles ilustram vividamente as interações entre ritmo, mente e ação. A participante M1, por exemplo, relaciona ritmos diferentes à sensações variadas, exemplificando como os ritmos podem ser utilizados para expressar estados emocionais distintos, que serão descritos detalhadamente logo a seguir. Isso ecoa a visão de Stanislavski sobre o movimento invisível presente nos sentimentos, onde ritmos representam suas durações e intensidades, onde a

imaginação incluiu o movimento e, portanto, o tempo-ritmo. Por Knebel (1976, p. 51), ele dizia que

em cada paixão, sofrimento e estado emocional existe: “Sintam como o sentimento treme, palpita e se intensifica. Nisso reside o seu movimento invisível, assim como todas as possíveis durações, velocidades e, portanto, o tempo-ritmo.”

O enfoque no uso de ritmos marcados (pelo pandeiro, atotô, chocalho e triângulo) encontra eco nas observações dos participantes. H2, por exemplo, ao falar sobre ritmos de ação e fala, destacado com os batimentos rítmicos que ajudam a despertar a memória emocional e visual. A liberdade de encontrar, separar e agrupar linhas de velocidade também é evidenciada na descrição das experiências.

As recomendações de Stanislavski a momentos específicos da vida, como o som de uma cachoeira ao nascer do sol, assim como descritas por Knebel (1976, p.50), de forma que *onde há vida, há ação, onde há ação, há movimento, onde há movimento, há tempo, e onde há tempo, há ritmo.*

São refletidas nas atividades propostas aos participantes como reflexo desse encontro adaptativo, não sendo origem, mas sendo resultado, o que possibilitou associação de memórias afetuosas como em H1 após reproduzir o som com o chocalho e construção da narrativa no encontro 4 de H3 ao trazer mudanças vocais associando a este encontro.

A fim de experimentar como a mudança e perspectivas sobre o tempo podem evocar diferentes sensações emocionais - por isso a pergunta que motivou a minha adaptação foram: *“qual sensação esse som gera?”*, *“O que mudar o ritmo te faz sentir?”*, *“Escolha uma frase e mude o ritmo usando a mesma frase, o que muda de sensação?”*, Knebel se volta ao tempo-ritmo de Stanislavski, a fim de experimentar o impacto da ação que manipula os ritmos do tempo observando que

A fim de experimentar como a mudança de perspectivas sobre o tempo pode evocar diferentes sensações emocionais, ela pedia aos alunos para realizarem atividades simples (pentear o cabelo, abotoar um casaco, etc.) usando diferentes velocidades e ritmos variados (Knebel, 1976, p. 103 *apud* CARNECKIE, 2010, p.19)

Knebel apreciava improvisar ao ouvir música, o que me levou a empregar os instrumentos. Semelhantemente aos participantes, os verdadeiros mestres desse jogo determinavam os momentos de execução rápida e lenta, conforme mencionado:

Gosto que façam improvisações enquanto se ouve a música (um dos exercícios que Stanislavski frequentemente usava). Para isso, é necessário um pianista, uma gravação não serve. O maestro indica ao pianista quando tocar rapidamente e quando devagar. A capacidade de ouvir música, manter o ânimo inspirado por ela e mudar o comportamento e a ação de acordo com as mudanças na melodia e no ritmo nos permite conhecer a capacidade de adaptação e imaginação do aluno⁷². (KNEBEL, 1976, p. 21)

A noção de ritmo não se limita apenas à expressão emocional, mas também à observação de como a ação/atuação resulta em uma manifestação que não se espera, mas que se abraça. H2 ao identificar a imitação como uma forma de observação e compreensão dos ritmos, ecoa o insight de Stanislavski e Knebel sobre a importância da habilidade de imitar pessoas e suas variedades de ritmo característico. Isso reflete não apenas nas ações, mas também na apreciação da música, como H3 demonstra ao mencionar alegria com a música e com o ritmo através da sua vontade de dançar. Desta forma, vamos analisar as manifestações de cada participante:

Na interação com a participante M1, expliquei como poderíamos experimentar diferentes sensações ao tocar instrumentos em ritmos distintos. Ela demonstrou como o ritmo rápido evoca a sensação de medo, enquanto o ritmo mais lento transmite calma. Incentivei-a a também direcionar o som de acordo com suas sensações internas. Enquanto ela seguia os movimentos do instrumento, expressou sentir tranquilidade e agitação conforme mudávamos o ritmo lento e rápido, respectivamente.

Para expandir a experiência, sugeri que ela experimentasse outros instrumentos e variasse os ritmos. Notavelmente, sua postura corporal mudou, refletindo diferentes emoções. Ao questioná-la sobre o que sentia, ela descreveu uma sensação “*diferente*” e sorriu. Com o tempo, ela ganhou confiança e habilidade para tocar os instrumentos em diferentes ritmos.

Ao passar para o pandeiro, o instrumento que inicialmente lhe proporcionou sensações mais distintas, ela escolheu uma frase para transmitir musicalmente: “*Eu fui na igreja ontem*”. Exploramos as mudanças de ritmo para essa frase, e ela notou que ao acelerar o ritmo, a frase parecia “*mais rápida*”.

Dessa forma, a participante experimentou a interconexão entre ritmo, emoção e expressão, revelando a profundidade das sensações transmitidas através dos diferentes ritmos musicais.

⁷² Tradução da autora para: (KNEBEL, 1976, p. 21)

Na sequência, direcionei minha atenção para a participante M2. Questionei-a sobre a experiência de tocar rapidamente e a sensação associada. Ela compartilhou que tinha a sensação de que o instrumento poderia “*cair*”. Procedemos então para a mudança do ritmo, explorando o pandeiro, e ela descreveu a sensação de “*querer dormir*” ao tocar devagar.

Ao explorar o atotô, M2 inicialmente associou a sensação de que o instrumento poderia “*cair*” ao tocar rapidamente, mas rapidamente corrigiu para a sensação de que ele poderia “*arrebentar*”. Ao tocar devagar, mencionou que essa ação trazia uma sensação de “*tristeza*.”

Quando chegamos ao chocalho, ela descreveu a sensação de que “*algo sairia de dentro dele*” ao tocar rapidamente, enquanto o ato de tocar devagar evocava a sensação de “*sonolência*”, a qual ela expressou com uma movimentação corporal como se fosse dormir.

Explorando o triângulo, M2 destacou que gostava desse instrumento. Tocando-o devagar, ela sentiu que ele poderia “*cair de suas mãos*”. Ao tocar rapidamente, a sensação foi a de que ele poderia quebrar. Expliquei então sobre a próxima fase, envolvendo frases.

Ao escolher o triângulo novamente, M2 selecionou a frase “*eu gosto da minha amiga*” e pediu permissão para usar o nome das amigas, Ana e Bia (nomes alterados). Ela associou a Ana com o gosto pelo instrumento e mencionou que a amiga Ana se assemelhava a ela fisicamente. Ao tocar a frase devagar, expressou seu carinho por Ana. No entanto, ao tocar rapidamente, adaptou a frase para ressaltar que “*Bia era chata*”. M2, antes de fazer essa adaptação, pediu desculpas, indicando uma conscientização sobre o contexto e a mudança de expressão.

H1 entrou na sala e começou a cantar “*Eu Te Amo*”, enquanto interagia com o atotô. Ele experimentou diferentes sons, expressando a satisfação com os resultados. Perguntei o que ele gostaria de ouvir, e ele sugeriu cantar para mim com sua própria voz na sua empolgação inicial, demonstrei interesse e o incentivei, elogiando sua atitude.

Para envolvê-lo mais na atividade, perguntei sobre o terceiro instrumento que eu tinha pegado, e ele prontamente respondeu: “*um chocalho*”. Expliquei que agora faríamos variações de ritmo nos instrumentos. Ele demonstrou disposição e confiança ao se oferecer para mostrar como poderia ser feito. Ele apresentou suas sugestões em um tom mais seguro e comprometido.

Ao mostrar a ele como fazer variações rápidas e lentas, ele pegou o chocalho e fez uma associação com uma experiência anterior na escola, onde havia feito um instrumento semelhante com arroz. Ele continuou a compartilhar memórias e experiências, como quando ele pega também o triângulo e tenta me explicar como toca, associando essas memórias com um professor anterior, mantendo um sorriso durante a conversa.

H1 escolhe me contar uma história ao invés da frase, demonstrando uma motivação genuína para compartilhar seu repertório de memórias, sua autonomia e conforto com o espaço. Quando conta a história, ele demonstra empolgação ao variar a velocidade da fala, alternando entre risos e variações de ritmo.

Ele finaliza a atividade com alegria e entusiasmo, expressando que gostou muito de participar e compartilhando sua satisfação com a frase "*gostei tanto desse.*" Durante a interação com H1, fica evidente sua dedicação em compartilhar suas memórias e ensinamentos, destacando sua personalidade empolgante.

H2, desde o início, demonstrou iniciativa ao pegar um chocalho e compartilhar a frase "*meu dia foi legal*". Aproveitei a oportunidade para explorar os ritmos, solicitando que ele experimentasse diferentes ritmos para a mesma frase. Ele descreveu que ao fazer o ritmo devagar, sentiu "*preguiça*", enquanto ao executar o ritmo rápido, experimentou empolgação.

Ao passarmos para o pandeiro, convidei-o a escolher outras frases. Ele selecionou a frase "*sol lá fora está bonito*". Ao variar os ritmos para essa frase, H2 observou que a execução rápida a tornava "*mais bonita*", enquanto a execução devagar a tornava "*tranquila*". Ele comparou a sensação de falar devagar com alguém que está "*próximo a uma criança dormindo*".

Posteriormente, ele escolheu a frase "*Amanhã vou andar de bicicleta*" e experimentou diferentes ritmos. Ele notou que ritmos muito rápidos geravam "*muito barulho*", enquanto ritmos mais lentos transmitiam uma sensação de "*calma*". Ele expressou que preferia tocar instrumentos com som agudo, como o triângulo, pois isso lhe proporcionou uma "*sensação de paz*".

Através das explorações dos ritmos e das associações de sensações com diferentes instrumentos e frases, H2 revelou a complexidade das emoções transmitidas pelo ritmo e pelo som, e como essas experiências podem variar dependendo da escolha do ritmo e do instrumento utilizado.

Agora direcionamos nossa atenção para o H3, que segura um chocalho. Ele descreve a sensação ao tocar o chocalho como uma experiência de “*agilidade e movimento*”. No entanto, ao realizar movimentos mais lentos, como saltos, ele percebe uma sensação de “*estranhamento*”, especialmente quando lhe é pedido para ser rápido.

Ao passarmos para o triângulo, inicialmente ele hesita, mas depois concordou em experimentar. Tocando-o devagar, H3 menciona que o instrumento induz a “*vontade de dançar*”. Quando toca o triângulo rapidamente, a “*vontade de dançar aumenta*”, e ele nota que “*é desafiador resistir a essa vontade*”.

Ao explorarmos o pandeiro, ele compartilha que a sensação é de “*peso*” ao tocar rapidamente, atribuindo isso ao tamanho e peso do instrumento. Ele então sugere fazer um movimento para que eu veja, e destaca que mesmo com a sensação de peso, a resposta é “*animação*”. Nesse ponto, relaciono as sensações dos instrumentos com os ritmos, ressaltando a interação entre os ritmos e as sensações, bem como a influência do som de cada instrumento.

H3 escolhe a frase “*você constrói o seu próprio sonho*” e opta pelo triângulo. Enquanto ele bate na mesa para acompanhar os ritmos, observa que a execução rápida traz uma sensação de “*musicalidade*”. Ele menciona a frase “*musicalidade que é do sertão*” como um exemplo, afirmando que tocar mais devagar realça a musicalidade, embora a mensagem da frase permaneça a mesma. O sentido musical, no entanto, se modifica, bem como a relação entre o ritmo e o significado musical das frases escolhidas em todo jogo.

Agora, focamos na interação com H4. Iniciando com o pandeiro, perguntei sobre a sensação ao tocar. Ele respondeu, em um ritmo devagar, que sentia “*coordenação motora*”, mas quando mudamos para o ritmo mais rápido, ele descreveu a sensação como uma percepção de “*velocidade*”.

Ao experimentar o chocalho, ele observou que tocar devagar evocava a sensação de estar “*balançando lentamente*”, quase como em “*câmera lenta*”, e tocar rápido era como um “*balanço acelerado*”. Ele ressaltou que a sensação de tocar devagar era de estar em câmera lenta, e ao perguntar sobre as sensações, ele indicou que sentia um “*som suave*” ao tocar devagar, enquanto ao tocar mais rápido, o som era mais “*incômodo*”. Eu ressalttei que quando ele me trouxe a sensação de incômodo era o que ele estava sentindo, não só sobre como tocar e na expressão desse toque, mas agora sobre como o toque gerou uma reação nele, ele concordou.

Com o triângulo, ele nomeou diferentes ritmos e associou sensações a cada um. Ele expressou que o barulho o “*incomodava*”, tanto ao tocar muito devagar quanto muito rápido, percebendo ainda mais essa sensação.

Escolhendo o chocalho, ele demonstrou animação em tocar. Ao tocar rápido, sentiu “*agitação*”, enquanto tocar devagar lhe trouxe a sensação de “*lentidão*”. Ao perguntar sobre o que estava sentindo, ele respondeu que sentia “*cansaço*”, tanto com o ritmo rápido quanto com o ritmo lento, como se estivesse cansado em um “*nível de preguiça*”, segundo ele

Com efeito, H4 compartilhou as sutilezas das suas sensações, partindo de uma expressão tangível do som, explorando a execução e as associações intrínsecas, até atingir o ponto em que a compreensão do som se reflete internamente, permitindo-lhe ampliar suas percepções sonoras e, desse modo, validando sua expressão interna.

Observar essas manifestações possibilitam correlações que enriquecem a compreensão do que é o tempo-ritmo, demonstrando como as ideias de Stanislavski e Knebel continuam relevantes nas experiências práticas dos participantes. A pesquisa não apenas confirma a importância do tempo-ritmo na atuação, mas também revela sua influência nas interações humanas, emoções e percepções sensoriais, como delineado nas observações de Stanislavski e Knebel.

Knebel destaca como o próprio palco é composto por momentos de diferentes durações e impactos, inserindo a manipulação dos ritmos do tempo como uma ferramenta vital na atuação, como citado no Capítulo 1. A conexão entre tempo-ritmo e emoção é elucidada por meio das atividades simples, como essa proposta é adaptada para os participantes da pesquisa.

A descrição de Knebel sobre os alunos batendo palmas em diferentes velocidades, com ajustes precisos, se alinha à abordagem de Stanislavski⁷³. A

⁷³“Os exercícios que realizo com os alunos são feitos com ritmos marcados pelo piano ou por palmas, já que não temos metrônimos. O mestre define três ritmos de ação e pede ao aluno que aja com precisão no tempo-ritmo indicado. Por exemplo, ele pode ser solicitado a colocar uma gravata, pentear-se ou trocar de paletó em um ritmo específico. Ao terminar o exercício, o aluno percebe que não precisou inventar nada; uma vez que o ritmo entra em sua consciência, ele age por si só na imaginação. Há outro grupo de exercícios com um tempo-ritmo muito mais complexo. Por exemplo, são estabelecidas as condições simples de uma ação. Chegar em casa e tirar as botas apertadas, sentindo alívio ao fazê-lo. Tudo isso é realizado com um ritmo. Agora, outro exemplo. Compra botas novas. Tira as antigas para se livrar delas e as joga fora com prazer. E o terceiro ritmo. Emprestaram-lhe botas para usar em uma festa, mas como você dança mal, elas foram constantemente pisoteadas. Agora é preciso tirá-las e limpá-las antes de devolvê-las. No primeiro caso, não é necessário se apressar. Ficarei em casa trabalhando ou descansando. No segundo, há excitação em estrear as botas novas e mostrá-las aos amigos; é necessário jogar fora a caixa das

ênfase de Stanislavski na liberdade do aluno para introduzir suas próprias linhas de velocidade também é refletida nas atividades propostas por Knebel.

A influência do tempo-ritmo não se restringe apenas às ações, mas também à apreciação da música, como observa Knebel. Stanislavski, por sua vez, recomendava que os alunos aprendessem a ouvir o tempo-ritmo emergindo das lembranças, ressoando com a proposta de Knebel de explorar o som de diferentes ambientes. Isso ajuda a ativação do ouvir sobre todas as cenas:

É importante incluir exercícios com música. A música e o ritmo estimulam a atenção dos alunos. Frequentemente, proponho aos meus alunos que busquem em livros descrições do que personagens da literatura ouvem. As páginas de Turgueniev, Tolstoi, Chejov e Hemingway estão repletas delas. Cada um recebe uma tarefa relacionada à atenção auditiva: ouvir a rua durante a noite, nas primeiras horas do dia; ouvir o que acontece na residência estudantil em diferentes momentos do dia; ouvir o silêncio de um museu, da biblioteca, de uma igreja... Em seguida, eles devem escrever sobre o que ouviram⁷⁴. (KNEBEL, 1976, p.37)

Em suma, as observações de Knebel iluminam a aplicação prática das teorias de Stanislavski, demonstrando como suas ideias transcendem as páginas para se manifestarem nas experiências vivas da atuação e da exploração do tempo-ritmo através da ação sonora que resulta num acontecimento amplo - memória, emoção, corpo e voz dos participantes envolvidos nesta adaptação.

botas novas, assim como as botas velhas, que já o incomodavam. No terceiro caso, há inquietação para verificar se as botas não ficaram danificadas e deixá-las apresentáveis novamente." (KNEBEL, 1976, p. 51)

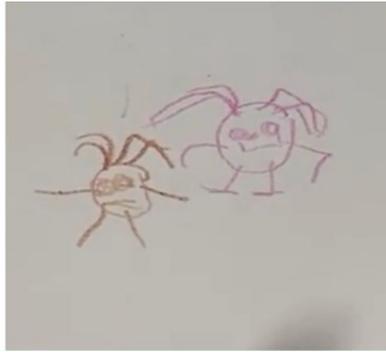
⁷⁴Tradução da autora para: (KNEBEL, 1976, p. 37)

ENCONTRO 3

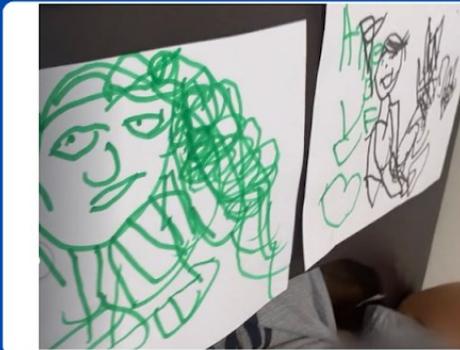
M1



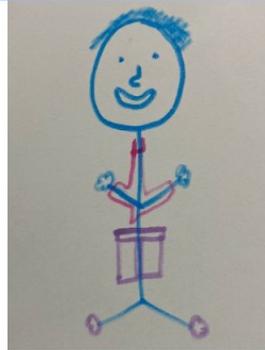
M2



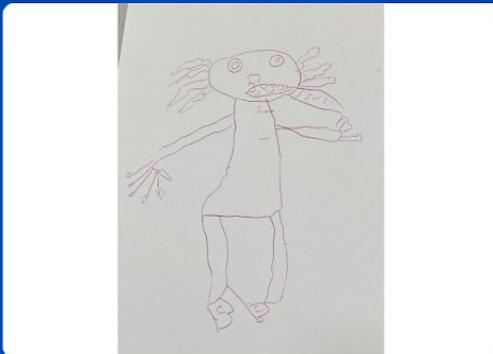
H1



H2



H3



H4



Ao analisarmos os desenhos produzidos por cada participante, encontramos reflexos das etapas discutidas no processo de desenvolvimento artístico proposto por Knebel, ao considerar que

o estudante me mostra o retrato (terceira etapa). Finalmente, compõe um monólogo oral. Eles devem investir tempo, entender a ideia do pintor e se interessar pela "Vida" do corpo: posição das mãos, das pernas e da cabeça da pessoa retratada. Depois de se identificarem com o modelo, repete seus movimentos, gestos e maneira de andar. No primeiro ano, não é possível se aprofundar muito nesse exercício, por isso retorno a ele no segundo e até no terceiro ano. Gosto de enfatizar aos alunos que qualquer pintor, independentemente da época, nos expõe traços da realidade. Aqui reside a força da ação associativa e complexa da arte antiga, aqui está sua vitalidade. Depois de um conhecimento geral, peço ao aluno que vá ver o original, se estiver em algum museu [...] A tarefa consiste em estudar o retrato com o máximo de detalhes: a direção do olhar, a inclinação da cabeça, a posição do corpo e das mãos; as roupas, sua cor, material, confecção e a atmosfera geral da pintura. Mas o mais importante é descobrir a psicologia da pessoa retratada⁷⁵ (KNEBEL, 1976, p. 42).

No primeiro desenho, M1 retrata seu próprio corpo, revelando algumas características assimétricas. Observa-se uma certa assimetria facial, detalhes irregulares nos braços e uma cabeça de tamanho desproporcional e sendo o único membro do corpo com outra cor. No segundo desenho, M1 pede à pesquisadora que trace o contorno do seu corpo, buscando ajustar as proporções faciais para maior simetria. Adicionalmente, M1 demonstra sua expressão criativa ao adicionar detalhes à blusa. Na terceira representação, M1 utiliza massinha para criar um modelo de seu corpo, com foco em equilibrar as proporções de acordo com o seu próprio corpo, assim como citado acima, *compreender a vida do corpo*. Nota-se a inclusão da hemiparesia no braço direito e perna esquerda, em conformidade com sua realidade física.

⁷⁵Tradução da autora para: "el estudiante me muestra el retrato (tercera etapa). Finalmente componer un monólogo oral. deben Esta tarea necesita tiempo, comprensión de la idea del pintor e interés por la "Vida" del cuerpo: posición de las manos, de las piernas, de la cabeza de la persona retratada. Una vez que se han identificado con el modelo se repiten sus movimientos, sus gestos, su modo de caminar. En el primer año no se logra penetrar mucho en el ejercicio, por eso regreso a él en el segundo e incluso en el tercer año. Me gusta insistir a los alumnos que cualquier pintor, sin importar su época, nos pone al descubierto rasgos de la realidad. En esto consiste la fuerza de la acción asociativa y complicada del arte antiguo, en esto su fuerza viva. Después de un conocimiento general hago que el estudiante vaya a ver el original si éste se encuentra en alguno de los museos. Si no es así, le pido estudiar diversas reproducciones, a colores, en blanco y negro, grandes o pequeñas, para hacer de él una parte de su vida, "su" cuadro. Esto enseña al futuro director a "elaborar" el objeto. El objetivo es que se graben la pintura en su memoria con todos sus detalles y para que lo consideren un fenómeno vital representado en el arte. A través del retrato hay que ver a un hombre vivo, a través de la mise en scène del pintor hay que adivinar el acontecimiento: cada estudiante elige al autor: Levitanski, Serov, Renoir, Degas, Velázquez. La tarea consiste en estudiar el retrato con el mayor detenimiento: la dirección de la mirada, la inclinación de la cabeza, la posición del cuerpo y de las manos; la ropa, su color, el material, la hechura, la atmósfera general de la pintura. Pero lo más importante es descubrir la psicología de la persona retratada." (KNEBEL, 1976, p. 42).

M2 escolhe desenhar apenas o rosto e o cabelo, mantendo características simétricas. Ela reconhece e retrata as expressões, bem como a aparência do cabelo. Contudo, opta por não representar o corpo completo, resultando em braços e pernas ausentes. Adicionalmente, M2 se desenha ao lado da pesquisadora, reproduzindo com precisão o penteado do dia. Mas antes desse processo, M2 se olha no espelho e mapeia seu rosto com as mãos, o que associa ao sentido de repetição onde se posicionar e se situar direciona um olhar sobre a individualidade, onde Knebel (1976, p. 40) relata um exercício que leva a essa reflexão onde

propõe-se ao estudante pegar uma cadeira e posicioná-la como o quadro. Outro estudante pega outra cadeira e repete os mesmos movimentos do primeiro, acrescentando alguns próprios. É necessário repetir todas as manipulações anteriores e depois adicionar a nova. K. S. Stanislavski escreveu: "[...] a atenção não se interessa apenas por um objeto, mas também inclui o trabalho de todo o aparato artístico do ator e, juntamente com ele, continua a atividade artística". O exercício com a cadeira inclui, de forma imperceptível, a imaginação. Na maneira de posicionar a cadeira ou se situar ao lado dela, a individualidade do estudante já é notada⁷⁶.

Os movimentos, seja ao tocar seu rosto, se olhar no espelho, manifestar seu gestual na comunicação, contrações do tónus, realizados por cada participante, conseguiram resultar em uma repetição capaz de expressar o seu corpo em manifestações possíveis - desenho, modelagem, narrativa. Knebel aborda a repetição e o nível de tensão muscular para a execução, dentro dessa adaptação, conseguimos ver que as reflexões se mantêm: *Estou nesta posição. Por que estou assim? O que devo fazer? [...] O estudante então deve justificá-la*⁷⁷ (p.59). De forma que a reflexão sobre si gerou segurança sobre a execução, seu reconhecimento de si e sua interação comigo. O que reforça a ideia de que a energia interior é capaz de despertar a criação

Essa energia se manifesta nos pensamentos, nos sentimentos, na mise en scène do corpo. O pensador de Rodin nos mantém cativos porque dentro do corpo humano de pedra está contida uma enorme energia mental. O desenvolvimento dessa energia nas artes cênicas é de suma importância.

⁷⁶Tradução da autora para: "He aquí otro ejercicio. Se propone al estudiante tomar una silla y colocarla como él quiera. Otro estudiante toma otra silla y repite los mismos movimientos del primero agregando algunos suyos. Es necesario repetir todas las manipulaciones anteriores y después agregar la nueva. K. S. Stanislavski escribió: "[...] la atención no sólo se interesa en un objeto, sino también incluye el trabajo de todo el aparato artístico del actor y junto con él continúa la actividad artística." El ejercicio con la silla incluye, imperceptiblemente, la imaginación. En la forma de colocar la silla o de situarse al lado de ésta, se nota ya la individualidad del estudiante." (KNEBEL, 1976, p.40)

⁷⁷Tradução da autora para: "Me encuentro en esta posición. ¿Por qué estoy así? ¿Qué debo hacer?" [...] El estudiante debe entonces justificar." (KNEBEL, 1976, p.59)

Essa qualidade também pode ser treinada e desenvolvida⁷⁸. (KNEBEL, 1976, p. 90)

H1 realiza um autorretrato com proporções faciais adequadas e uma tentativa de colocar todos os elementos no papel. Além disso, H1 retrata a pesquisadora, destacando as diferenças de cabelo. De maneira espontânea, H1 expressa afeição pela pesquisadora, escrevendo “eu te amo” na folha de desenho que ele desenhou a si. Ele apresenta feições felizes, rostos definidos e algumas alterações no desenho do corpo sobre a espacialidade dos braços e pernas.

H2 desenha após ver seu reflexo no espelho de maneira tímida, mas revelando controle sobre o desenho. No entanto, apesar de algumas desproporções a espacialidade das roupas, cabeça e tronco, apresenta a expressão de alegria no rosto retratado é evidente, transmitindo uma sensação de felicidade.

H3 se observa repetidamente no espelho durante a criação do desenho. Ele se levanta várias vezes para analisar seu reflexo, tocando o nariz, os olhos e a boca. Inicialmente, ele esquece de representar o braço esquerdo (que apresenta redução de tônus), mas após a intervenção da pesquisadora, adiciona-o ao desenho. H3 faz questão de ressaltar sua preferência por cabelos trançados e das suas mãos, ele é muito expressivo.

H4 chama atenção pelo modo diferente de enxergar as formas, com pernas notavelmente longas e braços consideravelmente curtos. Ademais, H4 introduz elementos enigmáticos, como uma estrela e roupas cujo significado não pode ser identificado.

As atividades de análise dos desenhos permitem que os alunos se envolvam na compreensão da identidade, tanto pessoal quanto representada artisticamente. A prática de repetir movimentos e se observar fomenta a compreensão do espaço e da expressão física, estabelecendo uma conexão entre os aspectos corporais e emocionais.

Knebel destaca a importância da energia nervosa como a força vital na atuação, ressaltando que é através dela que os artistas moldam suas performances. O foco na energia interior e sua projeção nos pensamentos, sentimentos e *mise en scène* corporal é crucial para despertar autenticidade e autonomia. A abordagem

⁷⁸Tradução da autora para: Esta energía se manifiesta en los pensamientos, en el sentimiento, en la mise en scène del cuerpo. El pensador de Rodin nos mantiene esclavizados porque en el cuerpo humano de piedra se encierra una enorme energía mental. El desarrollo de esta energía en el arte escénico es de suma importancia. Esta cualidad también se puede entrenar y desarrollar. (KNEBEL, 1976, p.90)

prática de "absorver" a obra de arte, bem como os exercícios envolvendo cadeiras, espelho e movimentos, demonstra a integração de elementos físicos e mentais no processo criativo do ator, com a ferramenta das artes cênicas na inclusão de pessoas com deficiência lidamos com o fato de que assim, como no ator, no que se cria, no material, se faz um só. *Nosso corpo, nossa voz, nosso temperamento, substituem as cores, o mármore ou a argila,*⁷⁹ (KNEBEL, 1976, p.31) seja em qual formato e manifestação vier.

Essas práticas também podem ser relacionadas ao conceito de "expressão criativa" identificado nos desenhos dos participantes. O engajamento em compreender os retratos e replicar movimentos e gestos sugere uma busca por expressar a individualidade, alegria e identidade, assim como destacado nas análises dos desenhos. *É necessário buscar a vida do corpo, o ritmo da imagem nas condições do espaço; é essencial que todos os movimentos psicológicos se expressem com formas exteriores*⁸⁰ (KNEBEL, 1976, p.176).

Encontro 4

Participante	Narrativas
M1	"Oi, tudo bem com vc?" "Eu estou dentro da cabana, você tá onde?" "Vou pegar uma comida pra nós." "Arroz, macarrão e linguíça." "Agora vamos comer." "Agora descansar." "E eu vou também." "A minha barraca é vermelha."
M2	"Ela gastou." "Porque eu queria muito comer." "É 10 reais." "Obrigada." "Batata frita!" "Vou estudar, né?" "Português!" "Não gosto." "É hora do recreio." "Parece que você tem 60 anos." "A sua cara tá cheia de ruga." "Ih, qual o garoto que você gosta?" "Duvido."
H1	"Tá recebendo notícias?" "Claro, claro!" "Lembra a música que eu fiz pra você." "Você esqueceu?" "E sabe qual o nome dela?" "Assim que chegar em casa eu canto." "Serenata de amor." "E você não sabe da maior!" "Eu fui promovido como professor do espetáculo." "Claro!" "E tem mais uma coisa! A gente vai morar em Paris."
H2	"Yasmin, vamos tomar uma água de coco?" "Tem que procurar aonde vende." "É na barraca!" "Tem que mostrar onde vende." "Ai compramos água de coco, sentamos na areia, ficamos vendo o mar tomando água de coco" "Ai acabou"
H3	"Posso!" "Ser um jornalista." "Tudo que vem à cabeça." "Talvez eu queira escrever sobre esporte ou só a minha vida." "Assim espero, querida."
H4	" <i>Hm, que vontade de comer!</i> " " <i>Querida um refrigerante fresquinho!</i> " " <i>É de mentirinha que tal a gente fazer um churrasquinho?</i> " " <i>Acho que sim, eu peço pro meu pai.</i> " " <i>Eu sei, é uma história!</i> " " <i>Plim, apitou!</i> " " <i>Te salsichão, linguíça, carne frango.</i> " " <i>Vou dar uma mexidinha.</i> " " <i>É de verdade, é sério!</i> " <i>(sobre molho a campanha)</i> " <i>Agora vamos descansar e voltar pra piscina.</i> " " <i>Descansei, agora eu vou pra piscina.</i> " " <i>Plim, tá pronto.</i> " " <i>Vamos comer.</i> " " <i>Hm, que hora é?</i> " " <i>Tá cedo!</i> "

⁷⁹Tradução da autora para: "Nuestro cuerpo, nuestra voz, nuestro temperamento, sustituyen a los colores, al mármol o al barro." (KNEBEL, 1976, p.31)

⁸⁰ Tradução da autora para: "Hay que buscar la vida del cuerpo el ritmo de la imagen en las condiciones del espacio; es necesario que todos los moviimientos psicológicos se expresen con formas exteriores." (KNEBEL, 1976, p. 176)

A criação de uma cena através da concepção de repertórios sobre si e todas as nossas vivências do encontro 1 até este, possibilitou a observação de um novo leque sobre possibilidade, gostos, resgate de memórias, mudanças expressivas e variabilidade de expressão vocal e corporal. Assim como Knebel ao introduzir o monólogo interior sugere que

quando ensinava a abordagem de Nemirovitch-Dantchenko ao “monólogo interior” (na qual é pedido aos alunos que criem os pensamentos específicos que provocam a fala de seus personagens) Knebel pede aos alunos para conectar os pensamentos de seus personagens a uma série de questões dramáticas: “as circunstâncias propostas” da peça, o estado físico do personagem durante o processo de pensamento, o “tempo-ritmo” da cena, etc. “A sucessão dos pensamentos de uma pessoa”, observa ela, “sempre depende de toda uma série de questões, cada um por sua vez influenciando a fisicalidade e o comportamento” (Knébel, 1976, p. 149 *apud* CARNICKE, 2016[2010], p.21)

Da mesma forma que Knebel guiava os alunos para conectar os pensamentos dos personagens a várias questões dramáticas, os participantes nas cenas analisadas também interagiram considerando diferentes aspectos de suas vivências e preferências. Essa abordagem permitiu que eles não apenas criassem cenas imaginativas, mas também explorassem a interação como uma oportunidade de expressão e aprendizado.

O objetivo do teatro é criar a vida interior da obra e do personagem, bem como a encarnação cênica do núcleo fundamental e da ideia que deram origem à criação do poeta e do compositor. Cada membro da equipe do teatro, desde o porteiro até os artistas, serve ao propósito fundamental da arte e está totalmente subordinado a ele. Todos são participantes do espetáculo, desde os que estão na bilheteria até a administração e os próprios artistas. (STANISLAVSKI, 1983, p. 257)⁸¹

As palavras de Stanislavski sobre a criação da vida interior da obra e dos personagens, bem como a colaboração de todos os membros da equipe de teatro, ecoam na natureza colaborativa das cenas criadas durante os encontros. Cada participante contribuiu com suas ideias e expressões, formando uma experiência compartilhada que se estende além dos limites das palavras ditas.

⁸¹Tradução da autora para: “El objetivo del teatro es crear la vida interior de la obra y del personaje y la encarnación escénica del núcleo fundamental y de la idea que hicieron nacer la creación del poeta y del compositor. Cada trabajador del teatro, empezando por el portero, el encargado del guardarropa, el taquillero, el cajero, con los que primero se encuentra el espectador que viene a vernos, y terminando por la administración, la intendencia, el director y finalmente, los mismos artistas, que son co-creadores del poeta y el compositor, por cuya obra se ha reunido el público, todos sirven al fin fundamental del arte y están íntegramente subordinados a él. Todos, sin excepción, son participantes del espectáculo.” (STANISLAVSKI, 1983, p. 257)

A reflexão sobre como cada elemento trabalha em conjunto para servir ao propósito fundamental da arte pode ser aplicada à dinâmica das interações entre os participantes. Eles colaboraram para criar momentos que encapsulam a sensibilidade, o ato de pensar como visto no Capítulo II, e a tradução em sensações e novas experiências físicas, emotivas e intencionais através do corpo. Dessa forma, exploraram as nuances da expressão vocal, corporal e emocional, ao mesmo tempo em que coexistiam comigo e compartilhavam experiências imaginativas.

A conexão entre essas análises e o contexto ressalta como a abordagem de Knebel e os princípios fundamentais do teatro de Stanislavski se manifestam na prática criativa dos participantes. Através dessas interações, eles não apenas compartilharam suas visões e gostos, mas também exploraram a riqueza da expressão humana em um espaço coletivo, cujo contexto de cada cena criada será observado a seguir.

Ao observar a participante M1, ela emerge como figura central. Ela assume o papel de personagem questionadora, construindo uma dinâmica interativa. Sua abordagem é carregada de curiosidade, manifestada através de variações tonais em sua voz. Inicia sua narrativa perguntando: “*onde estou?*”, ao mesmo modo que modifica sua entonação vocal para sugerir a possibilidade de ocupar um espaço imaginário. Nota-se claramente o desejo de envolver-me na narrativa que ela discorre.

Quando relatei que estava montando a minha cabana, M1 prontamente compartilhou seus próprios planos, mencionando uma pausa para se alimentar, incluindo citar arroz, macarrão e linguiça. A conversa flui de maneira natural, como uma sucessão de ações que se encadeiam logicamente. Neste momento, as interações ganham força, com minha atitude positiva reforçando as pistas que ela oferece.

É possível destacar que a sequência temporal é uma constante em nossa conversa. Continuamente, faço perguntas sobre o que está por vir. M1 mantém o fluxo, guiando-me pelo cenário que ela constrói. O ápice chega quando ela decide que é hora de descansar, marcando um desfecho momentâneo.

Cenas não verbais também se desenrolam entre nós. Gestos corporais ganham significado enquanto ela os imita em sentido oposto, numa sincronia espelhada, meu movimento para o lado direito é espelhado por sua inclinação para o lado esquerdo enquanto nós vamos dormir na cena. Essa coreografia invisível

conecta-nos de maneira sutil, de forma que ao olhar a realidade e a imaginação, ela transcende a troca de palavras, envolvendo-se profundamente com os momentos compartilhados. Nossa interação se transforma em um espaço de coexistência, onde as ações, por vezes não verbais, tecem uma teia de significados.

Na segunda análise, emerge a participante M2, cujo papel na narrativa é marcado por uma introdução expressiva. Ela delinea o início da história com uma referência à personagem Luara no ambiente escolar, evocando uma atmosfera vívida ao seu repertório. Intrigada, questiono o motivo dessa abordagem, considerando que já estou envolvida. M2 compartilha sua ânsia por comida, delineando uma motivação clara. Introduzo uma reviravolta, desafiando minha busca por um lanche ao sugerir que ela esgotou as opções na cantina. Com agilidade, M2 traça um raciocínio rápido, tentando vender seu lanche por R\$10. No momento em que entrego a quantia fictícia, ela agradece, emitindo uma entonação mais suave e carinhosa. Pergunto sobre o meu lanche, ao que ela atribui uma representação simbólica ao dar-me um adesivo simulando uma batata frita.

Em seguida, ela menciona seu propósito de estudar, embora deixe transparecer certo desinteresse. Particularmente, ela escolhe estudar português, apesar de não ser de seu agrado. Enquanto questiono suas atividades atuais, M2 compartilha que é a hora do recreio. A dinâmica oscila quando ela, curiosa, indaga sobre minha idade, à qual respondo que tenho 15 anos. Em tom de brincadeira, ela subverte essa informação, afirmando que tenho 60 anos e brincando sobre rugas em meu rosto. A cena se desenrola quando ela toca seu próprio rosto, criando uma conexão tangível com o que ela relatou e que me fez reparar as minhas rugas, que antes não havia reparado.

A atmosfera ganha um toque lúdico quando M2 pergunta sobre os garotos de quem gosto, e de forma inusitada, cito Pikachu. Ela se envolve mais, introduzindo Pikachu na história, como se o personagem estivesse próximo a mim. Decido a interagir com essa suposta presença, comunico minha intenção, despertando a dúvida de M2. Ela olha para mim com desconfiança, sugerindo que ela também gostaria de seguir o mesmo caminho. Neste intercâmbio entre os personagens, M2 incorpora elementos de criatividade e desafio, construindo uma trama envolvente e repleta de reviravoltas.

Na terceira análise do quarto encontro, a participante H1 assume um papel de destaque, conduzindo a narrativa com vivacidade. Seu início é marcado por uma

notícia recebida com entusiasmo, expressando sua animação com um enérgico "*claro!*" quando lhe peço para compartilhar. Ele mergulha na história ao revelar que está criando uma música para minha personagem, imbuindo suas palavras com um tom de orgulho.

No desenvolvimento da trama, H1 questiona com surpresa se esqueci a música, empregando um tom de incredulidade: "*como assim você esqueceu? É a música do nosso casamento?*". Neste momento, mantenho minha empolgação, amplificando sua reação. Em um esforço para fazê-lo render mais, peço que cante a música, porém, ele desvia do que foi pedido e promete cantá-la quando estiver em casa.

Ele mantém o clima envolvente, mantendo sua entonação empolgada, e lança uma pergunta intrigante: "*Sabe como é o nome dela?*". Com um tom vibrante, ele introduz o título da música, "*Serenata de Amor*". A reviravolta chega quando ele anuncia uma grande revelação, adotando uma inflexão mais aguda e elevando a intensidade da sua voz. Mantenho a empolgação ao responder com entusiasmo: "*Me fala!*".

Ele compartilha a notícia de sua promoção como professor do espetáculo, com sua fala ganhando intensidade e volume. A atmosfera se intensifica ao revelar planos de viajar para Paris no papel de meu personagem. Sua empolgação é palpável, evidenciada pela frequência mais aguda e pela respiração mais rápida e curta, imprimindo entrega e veracidade ao momento.

A cena se completa com demonstrações de alegria visíveis, como leves contrações nos braços, mãos e pescoço. A atuação de H1 transcende a mera troca de palavras, por meio de uma interação rica em nuances emocionais. As oscilações de entonação, ritmo e intensidade criam uma sinfonia que ecoa a complexidade da vida compartilhada mesmo ela criada.

Na quarta análise do quarto encontro, a participante H2 assume um papel de protagonismo na narrativa, criando uma cena repleta de nuances. Seu início é marcado por um convite para tomar água de coco, uma oferta que desenrolou com uma pergunta retórica. Ele prontamente se compromete a procurar onde comprar, mencionando uma barraca específica, induzi sobre a localização, e ele entra no fluxo, conduzindo a cena.

A cena começa a se desdobrar quando H2 descreve a sequência de ações: comprar a água de coco e sentar à beira da praia, contemplando o mar enquanto

desfrutamos da água. A narrativa se desenvolve de maneira fluida, guiada por minhas respostas retóricas que ele habilmente usa como trampolim para continuar a história. Sua abordagem mantém uma sequência lógica, alinhada a seu repertório pessoal.

Apesar de seu entusiasmo ser visível em sua postura corporal, ele mantém uma estabilidade na fala, não variando muito em tom ou ritmo. Através de sua narração, ele nos transporta para o cenário à beira-mar, criando uma conexão sensorial com o ambiente e a experiência compartilhada.

Na quinta análise do quarto encontro, a participante H3 se destaca ao criar uma cena que simula uma entrevista, comigo no papel de repórter e ele como entrevistado. Ele transforma a situação em um treinamento, aproveitando sua posição fictícia como jornalista para aprimorar suas habilidades comunicativas. Através desse exercício, ele explora a interação como uma ferramenta de aperfeiçoamento já que ele tem projeção futura sobre esse cenário em sua vida.

H3 abraça o papel de jornalista, ressaltando que está utilizando essa atividade para praticar suas habilidades discursivas. Um jornalista precisa entregar informações de forma clara, e ele exemplifica isso ao fornecer informações durante a "entrevista". Eu aproveito a abertura e pergunto como essa experiência se desdobra para ele. Ele adota uma voz mais ponderada e refletiva, respondendo com um simples "*bom*", indicando uma pausa para consideração.

Ele então prossegue, expressando que se sente mais à vontade "*escrevendo*", o que está alinhado com seu gosto por essa atividade. Minhas perguntas evoluíram para explorar seu pensamento de maneira mais profunda, buscando entender sua perspectiva. Induzo sobre o conteúdo da sua mente e questiono se há algo que ele deseja compartilhar durante a entrevista. Ele responde com um "*talvez*", sugerindo uma ideia vaga de escrever sobre esportes. A conversa se desdobra de maneira orgânica, com ele compartilhando suas preferências e falando sobre o processo de entrevista, mantendo um padrão vocal característico e um foco de ressonância faríngeo que ele associou a intervenção dos ritmos da última aula. Finaliza com "*assim espero, querida!*" ressaltando como a criação dessa cena tem um significado para a sua realidade.

O participante H4 se destaca ao criar uma cena narrativa repleta de detalhes e interações. A narrativa é construída por meio de perguntas e respostas, onde H4

introduz elementos e ações, e eu interajo com base em suas contribuições. Ele dá nome aos personagens, Lucas e Nina, e a partir desse ponto, a cena se desenvolve.

Eu uso suas sugestões para criar perguntas que se encaixam na direção que você está conduzindo. Por exemplo, se ele menciona estar na piscina, pergunto se a piscina está boa. Ele expressa desejo por um refrigerante, usando uma entonação mais aguda e expressando gratidão. Ele compartilha que o dia está bom, com um sorriso e movimentação de ombro que contribui para uma conexão sensorial e uma associação com base em suas memórias e vivências sobre um dia bom.

A narrativa continua com ele sugerindo fazer um churrasco, eu explico que não sei fazê-lo e ele esclarece que é uma brincadeira, mantendo uma intenção sobre a fantasia. Suas ações físicas também são notáveis, como olhar para a luz, simular beber o refrigerante e imitar a corrida com a voz e o corpo.

Quando ele não tem certeza, sua voz assume um tom mais baixo, indicando uma pausa de reflexão. Ele se envolve emocionalmente, afirmando com confiança quando menciono que ele consegue realizar algo e lanço esse reforço positivo. Assim, H4 responde de maneira assertiva, demonstrando convicção.

À medida que a cena se desenrola, ele incorpora mais elementos, como os alimentos do churrasco, o momento em que sugere ir para a piscina e simula o som de “*plim*” para um bolo pronto. Com a dinâmica da cena evoluindo, ele cria uma sequência de eventos, da piscina ao bolo e, por fim, ao desejo de assistir a um filme. A riqueza das interações e o engajamento físico e vocal de H4 demonstram como ele está imerso na cena e na troca com a pesquisadora, onde a mesma direciona para a conclusão da cena.

A referência ao monólogo interior, como demonstrado por Knebel, ressalta a importância de explorar a interioridade dos personagens e como essa técnica se desdobrou durante as interações dos participantes nos encontros

se tornando, dessa forma, uma oportunidade de visão sobre o aprendizado. Este exercício [p.109] permite aos atores estabelecerem a conexão entre atenção e monólogo interior e, deste modo, também entendem como uma tarefa aparentemente simples incita um complexo estado de interação. (Knébel, 1976, p. 126-27 *apud* CARNICKE, 2016[2010], p.22)

A referência ao monólogo interior, como demonstrado por Knebel, ressalta a importância de explorar a interioridade dos personagens e como essa técnica se desdobrou durante as interações dos participantes nos encontros

se tornando, dessa forma, uma oportunidade de visão sobre o aprendizado. Este exercício [p.109] permite aos atores estabelecerem a conexão entre atenção e monólogo interior e, deste modo, também entendem como uma tarefa aparentemente simples incita um complexo estado de interação. (Knébel, 1976, p. 126-27 *apud* CARNICKE, 2016[2010], p.22)

Certamente, após considerarmos o contexto mencionado anteriormente, passamos agora a observar todas as análises com as avaliações feitas pelos avaliadores nas primeiras e últimas entrevistas. Esse procedimento será realizado seguindo a ordem das perguntas feitas aos participantes. Dessa maneira, obteremos uma compreensão mais aprofundada da evolução e dos insights obtidos ao longo das interações.

Avaliador 1

Participante	Qual foi a primeira entrevista e qual foi a última entrevista?
M1	Entendo que o começo é a segunda gravação e o fim é o primeiro dia.
M2	Acho que no começo é a primeira gravação e no fim é a segunda, mas senti que tive menos tempo de vídeo do segundo. Queria ver mais pra ter certeza.
H1	Acho que o começo é a primeira gravação e no fim, a segunda.
H2	Acho que o começo é a primeira gravação e no fim é a última.
H3	Acho que o começo é a última gravação, no final é a primeira.
H4	Acho que o começo é a primeira gravação, no final já é ele pós terapia.

Avaliador 2

Participante	Qual foi a primeira entrevista e qual foi a última entrevista?
M1	A primeira entrevista é o segundo vídeo, e a última entrevista é o primeiro vídeo.
M2	A primeira entrevista é a última do segundo vídeo, e a última entrevista é a primeira do primeiro vídeo.
H1	A primeira entrevista é a última e a segunda é a primeira.
H2	A primeira entrevista é a primeira do segundo vídeo, e a última entrevista é a segunda do primeiro vídeo.
H3	A primeira entrevista é a última do primeiro vídeo, e a última entrevista é a primeira do segundo vídeo.
H4	A primeira entrevista é a primeira do primeiro vídeo, e a última entrevista é a segunda do segundo vídeo.

Avaliador 3

Participante	Qual foi a primeira entrevista e qual foi a última entrevista?
M1	Primeiro vídeo é a segunda gravação, e o último é o primeiro dia.
M2	Primeiro vídeo é a primeira gravação, e o segundo é o último.
H1	Primeiro vídeo é a primeira gravação, e o segundo é o último.
H2	Primeiro vídeo é a primeira gravação, e o segundo é o último.
H3	Primeiro vídeo é a última gravação, e o segundo é a primeira.
H4	Primeiro vídeo é a primeira gravação, e o segundo é o último.

Nas tabelas apresentadas, os avaliadores foram questionados sobre a primeira e última entrevista em relação a seis participantes distintos (M1, M2, H1, H2, H3 e H4). As respostas dos avaliadores variaram em relação a qual vídeo corresponde à primeira e a última entrevista de cada participante.

Para a participante M1, o Avaliador 1 considerou o primeiro vídeo como a última entrevista, enquanto os Avaliadores 2 e 3 concordaram que o primeiro vídeo representa a primeira entrevista. Essa discrepância sugere uma divergência de interpretação entre os avaliadores.

No caso da participante M2, o Avaliador 1 acreditou que o primeiro vídeo é a primeira entrevista e o segundo vídeo é a última entrevista. Os Avaliadores 2 e 3 concordaram que o primeiro vídeo representa a primeira entrevista e o segundo vídeo a última. Aqui, os Avaliadores 2 e 3 compartilham a mesma interpretação.

Para o participante H1, o Avaliador 1 considerou o primeiro vídeo como a primeira entrevista e o segundo vídeo como a última entrevista. O Avaliador 2, por sua vez, inverteu a ordem, afirmando que o último vídeo é a primeira entrevista e o primeiro vídeo é uma entrevista. O Avaliador 3 concordou com o Avaliador 1, considerando o primeiro vídeo como a primeira entrevista e o segundo vídeo como a última.

No caso do participante H2, o Avaliador 1 e o Avaliador 3 compartilharam a mesma interpretação, considerando o primeiro vídeo como a primeira entrevista e o último vídeo como a última. O Avaliador 2 diferiu, afirmando que o segundo vídeo é a primeira entrevista e o primeiro vídeo é a segunda entrevista.

Quanto ao participante H3, o Avaliador 1 e o Avaliador 3 concordaram que o primeiro vídeo é a última entrevista e o segundo vídeo é a última entrevista. O Avaliador 2 apresentou uma interpretação oposta, considerando a primeira entrevista como a última e a última como a primeira.

Por fim, para o participante H4, o Avaliador 1 e o Avaliador 3 compartilharam a interpretação de que o primeiro vídeo é a primeira entrevista e o segundo vídeo é a última entrevista. O Avaliador 2 também concordou que o primeiro vídeo é a primeira entrevista, porém, diferindo dos outros avaliadores, considerou o último vídeo como a última entrevista.

Em resumo, as respostas dos avaliadores revelam diferentes percepções sobre a ordem das entrevistas em relação a cada participante. Isso pode ser

atribuído a nuances na compreensão das perguntas ou nas características específicas das entrevistas. A falta de unanimidade entre os avaliadores destaca a importância de uma comunicação clara e padronizada durante a avaliação para evitar discrepâncias.

Avaliador 1

Participante	Você percebe se houve enriquecimento em nível de linguagem verbal e não verbal?
M1	Houve enriquecimento da linguagem verbal e não verbal, com mais fluência e gerando pergunta.
M2	Acredito que sim, com gestos mais claros que favorecem o entendimento.
H1	Houve mudança com frases mais claras e voz mais alta, ressoante.
H2	Acredito que ele evoluiu na comunicação, pois agora usa frases para explicar o que gosta ao invés de onomatopeias, senti a voz dele mais leve e expressão corporal mais livre.
H3	Bastante mudança na linguagem verbal, com maior uso de vocabulário e complexidade de pensamentos e do ponto de vista não verbal, não faz mais movimentos repetitivos.
H4	Percebo que ele está usando muito mais expressão de corpo, de voz, com maior vocabulário e mais expressivo..

Avaliador 2

Participante	Você percebe se houve enriquecimento em nível de linguagem verbal e não verbal?
M1	Sim, houve enriquecimento em nível verbal, com aumento de vocabulário. No entanto, não percebi muita diferença em termos de linguagem não verbal, possivelmente devido à forma como a pesquisadora estava escrevendo.
M2	Sim, houve enriquecimento em nível de linguagem verbal e não verbal. No segundo vídeo, a segunda entrevista, a presença de uma canção remete a um enriquecimento tanto em vocabulário quanto em nuances fonéticas. Além disso, a melodia da música contribui para uma expressão não verbal rica.
H1	Sim, houve enriquecimento em nível verbal e não verbal. Na linguagem verbal, houve mais nuances, melodia e clareza na dicção. O fluxo da fala e aspectos não verbais, como ênfases e entonações, também foram mais ricos.
H2	Sim, houve enriquecimento em nível de linguagem verbal e não verbal. No segundo vídeo, a segunda entrevista, há elementos visuais e de vocabulário mais ricos, o que demonstra um aumento no vocabulário. Isso também se reflete na expressão corporal, com gestos como a mão na barba.
H3	Sim, houve enriquecimento em nível de linguagem verbal. No segundo vídeo, há aumento de vocabulário, construção de fluxo narrativo e expressividade nas palavras. No entanto, em termos de linguagem não verbal, o gestual parece um pouco mais contido, havendo menos enriquecimento.
H4	Sim, houve enriquecimento em nível verbal, com aumento de vocabulário e criação de uma história mais complexa. No entanto, também foram percebidos mais transtornos na articulação. Quanto à linguagem não verbal, houve mais nuances na história e expressões de sorriso, indicando maior disponibilidade para a comunicação.

Avaliador 3

Participante	Você percebe se houve enriquecimento em nível de linguagem verbal e não verbal?
M1	Sim
M2	Sim, a paciente se expressa muito bem apesar das dificuldades.
H1	Sim, o paciente apresenta um vocabulário rico e é bem expressivo.
H2	Sim, o paciente apresenta uma ótima expressão.
H3	Sim. Ele se expressa muito bem.
H4	Sim, o paciente se expressa muito bem com um vocabulário rico.

Agora, vamos analisar as três tabelas que se referem à segunda pergunta. As informações serão identificadas pelos padrões de enriquecimento em níveis de linguagem verbal e não verbal para cada participante.

Na avaliação da participante M1, o Avaliador 1 observou um enriquecimento tanto na linguagem verbal quanto na não verbal, notando maior fluência e formulação de perguntas pela participante. O Avaliador 2 destacou o enriquecimento no nível verbal, incluindo um aumento no vocabulário, mas não percebeu muita diferença na linguagem não verbal. O Avaliador 3 concordou que houve enriquecimento em ambas as formas de linguagem.

Para a participante M2, o Avaliador 1 acreditava que houve um enriquecimento, atribuindo isso à clareza nas palavras que favoreceram o entendimento. O Avaliador 2, por sua vez, indicou enriquecimento tanto na linguagem verbal quanto na não verbal, notando a presença de uma canção que enriqueceu o vocabulário e a entonação. O Avaliador 3 compartilhou a percepção de que a paciente se expressa bem, apesar das dificuldades.

No caso do participante H1, o Avaliador 1 observou mudanças, como frases mais claras e uma voz mais alta. O Avaliador 2 destacou um enriquecimento tanto na linguagem verbal quanto na não verbal, incluindo nuances, melodia, clareza na dicção, fluxo de fala e aspectos não verbais como ênfase e entonação. O Avaliador 3 confirmou que o paciente apresenta um vocabulário rico e uma expressão bem desenvolvida.

Para o participante H2, o Avaliador 1 notou uma evolução na comunicação, com uso de frases explicativas e uma voz mais leve, além de expressão corporal mais livre. O Avaliador 2 identificou enriquecimento em ambos os níveis de linguagem, destacando elementos visuais, aumento do vocabulário e gestos como indicadores. O Avaliador 3 também reconheceu a melhora na expressão do participante.

Sobre o participante H3, o Avaliador 1 mencionou uma mudança significativa na linguagem verbal, com uso mais amplo de vocabulário e complexidade de pensamento, bem como a ausência de movimentos repetitivos. O Avaliador 2 apontou um enriquecimento no vocabulário e na construção narrativa, enquanto a linguagem não verbal estava ligeiramente mais contida. O Avaliador 3 concordou que o participante se expressou bem.

Finalmente, para o participante H4, o Avaliador 1 percebeu um uso mais expressivo do corpo e da voz, juntamente com um vocabulário mais rico. O Avaliador 2 notou enriquecimento do vocabulário e uma história mais complexa, com nuances na linguagem não verbal, como sorrisos indicativos de maior disposição para a comunicação. O Avaliador 3 afirmou que o participante se expressa bem, com um vocabulário rico.

Assim, os avaliadores observaram enriquecimento tanto na linguagem verbal quanto na não verbal para a maioria dos participantes, notando mudanças positivas nas formas de expressão e comunicação. As melhorias variaram de acordo com os participantes, abrangendo aspectos como vocabulário, fluência, clareza e expressividade.

Avaliador 1

Participante	Como ficou os aspectos afetivos e a disponibilidade com a pesquisadora? Você percebe a partir de quê?
M1	Sinto ela mais afetiva, perguntando pra avaliadora se de fato é inteligente mesmo. O fato de ela buscar confirmação da resposta, me conta mais relacionamento.
M2	Ela está mais afetiva, chamando a avaliadora pelo nome, olhando nos olhos, mais atenta às expressões e respostas da avaliadora, além de parecer mais à vontade.
H1	A voz mais alta parece que ele está mais à vontade com a avaliadora, e com mais coragem de se auto elogiar, com frases diretas pra ela e o senti mais profundo.
H2	Achei ele mais próximo da avaliadora, se sentindo à vontade para soltar a voz e compartilhar mais coisas que ele gosta.
H3	Sinto ele mais próximo da avaliadora, porque parece que ele está falando coisas que eles já refletiram juntos e também acho que ele está mais à vontade, o que torna a fala mais fluida.
H4	Sinto ele mais próximo da avaliadora, com espaço pra falar o que ele quer, usa expressões que a avaliadora usa, sorri pra ela e tem mais energia de relacionamento.

Avaliador 2

Participante	Como ficou os aspectos afetivos e a disponibilidade com a pesquisadora? Você percebe a partir de quê?
M1	Os aspectos afetivos e a disponibilidade com a pesquisadora foram favoráveis. Isso é percebido pelo contato visual, sorriso e pela fala que também demonstra sorriso. Na última entrevista, houve mais vocabulário e tempo de interação.
M2	Os aspectos afetivos e a disponibilidade com a pesquisadora são evidentes. A relação com a câmera e a expressão afetiva em relação à música sugerem uma conexão emocional. O compartilhamento de sensações sobre a música e o significado que ela tem também indicam uma relação afetiva com o interlocutor.
H1	Os aspectos afetivos e a disponibilidade com a pesquisadora melhoraram. Há mais contato visual, direcionamento da cabeça em relação ao interlocutor e proximidade emocional. O paciente compartilha informações pessoais e revela suas conquistas, demonstrando afetividade e confiança na interação.
H2	Há semelhança na relação afetiva e disponibilidade nos dois momentos. O contato visual, a disposição para compartilhar informações pessoais e expressar gostos e perspectivas demonstram a presença de aspectos afetivos em ambos os momentos.
H3	Há disponibilidade com a pesquisadora em ambas as entrevistas, mas a afetividade não é tão evidente. O contato visual é um pouco limitado, e embora haja uma conquista de expressividade, o corpo ainda demonstra menos engajamento, com olhar para baixo. A disponibilidade ao se relacionar com suas próprias características é maior, no entanto.
H4	Há um vínculo afetivo perceptível desde a primeira entrevista, com contato de olhar e expressão de sorriso, indicando entendimento de interlocutor e compartilhamento de informações. Esse vínculo se manteve entre as duas entrevistas.

Avaliador 3

Participante	Como ficou os aspectos afetivos e a disponibilidade com a pesquisadora? Você percebe a partir de quê?
M1	Elas interagem de forma bem afetiva.
M2	A paciente se sente muito à vontade com a pesquisadora, revelando o vínculo entre elas.
H1	Eles apresentam uma ótima interação.
H2	Eles apresentam um bom vínculo.
H3	Pela forma como ele se sente à vontade para falar.
H4	O vínculo entre eles é perceptível.

Ao observarmos as tabelas acima referentes à terceira pergunta sobre os aspectos afetivos e a disponibilidade com a pesquisadora, podemos observar as percepções variadas dos avaliadores em relação a cada participante.

Na avaliação da participante M1, o Avaliador 1 identificou um aumento da afetividade, destacando sua busca por confirmação, inclusive questionando a avaliadora. O Avaliador 2 também notou aspectos afetivos na M1, percebendo maior contato visual, sorrisos e um vocabulário mais interativo. O Avaliador 3 observou uma interação efetiva entre elas.

No caso da participante M2, o Avaliador 1 mencionou que ela está mais afetiva, demonstrando isso pelo uso do nome da avaliadora, olhar nos olhos e estar atenta às expressões e respostas. Além disso, parece estar mais à vontade. O Avaliador 2 notou mais aspectos afetivos e uma relação afetiva com a pesquisadora, sugerindo uma conexão emocional através da música e do compartilhamento de sensações. O Avaliador 3 ressaltou a sensação de à vontade da M2 com a pesquisadora, indicando um vínculo entre elas.

Com relação ao participante H1, o Avaliador 1 percebeu uma voz mais alta e uma sensação de maior à vontade, com H1 demonstrando coragem ao se elogiar e expressar pensamentos diretos. O Avaliador 2 relatou melhorias nos aspectos afetivos e na disponibilidade do H1, incluindo mais contato visual, compartilhamento de informações pessoais e conquistas, refletindo afetividade e segurança na interação. O Avaliador 3 destacou uma ótima interação entre eles.

Para o participante H2, o Avaliador 1 observou que ele se sente mais próximo da avaliadora, compartilhando preferências e se expressando livremente. O Avaliador 2 apontou para o aumento do contato visual e da disposição em compartilhar informações pessoais e gostos, sugerindo a presença de aspectos afetivos em vários momentos. O Avaliador 3 notou um bom vínculo entre o H2 e a pesquisadora.

Quanto ao participante H3, o Avaliador 1 sentiu que H3 está mais próximo da avaliadora, falando sobre reflexões compartilhadas e demonstrando conforto, o que tornou a fala mais fluida. O Avaliador 2 considerou que a afetividade não é tão evidente, mas percebeu disponibilidade no contato do H3 com a pesquisadora, apesar de um contato visual limitado. O Avaliador 3 destacou a sensação de à vontade na fala do H3.

Finalmente, no caso do participante H4, o Avaliador 1 percebeu que H4 está mais próximo da avaliadora, notando expressões e sorrisos compartilhados, bem como uma energia mais relacionada. O Avaliador 2 destacou o vínculo perceptível entre o H4 e a avaliadora, observando contato visual, sorrisos e o compartilhamento contínuo de informações. O Avaliador 3 também ressaltou a perceptível conexão entre eles.

Estas observações mostram uma variedade de reações entre os participantes em termos de aspectos afetivos e disponibilidade em relação à pesquisadora. O que ressalta a importância do afeto entre os participantes e a pesquisadora na dinâmica da comunicação e no desenvolvimento do vínculo.

Avaliador 1

Participante	Com relação a curva melódica da fala, você percebe alguma diferença?
M1	Percebo diferença por modular a voz, usar diferentes modulações para diferentes palavras e pela melhora de fluência.
M2	Percebo mudança na qualidade de modulação, com diferentes sensações pra cada sentença.
H1	Percebo sim, com mais fluência de fala e articulação mais precisa.
H2	Sinto muita diferença na frase "acho bonita a cor azul" – ele modula sentindo o carinho, variando volume e tom.
H3	Sinto que na gravação anterior, a modulação é repetitiva, sem mudança de sensação e agora está mais clara com diferentes entonações.
H4	Sim, a modulação deixa de ser repetitiva e passa a variar de acordo com o conteúdo, além da articulação mais precisa e com mudança de velocidade de fala.

Avaliador 2

Participante	Com relação a curva melódica da fala, você percebe alguma diferença?
M1	Sim, percebo diferença na curva melódica da fala. Ela ganha mais curvas, possivelmente devido à voz mais nítida e com menos nasalidade. Isso está relacionado a nuances adicionais na fala, possivelmente influenciadas pelo aumento do vocabulário.
M2	Sim, há diferença na curva melódica da fala. No segundo vídeo, a melodia da música traz mais clareza e nuances, com notas e entonações mais ricas. Isso contribui para expressar sensações de prazer e alegria.
H1	Sim, há diferenças na curva melódica da fala. Há mais melodia, fluxo de fala, pausas respiratórias e ênfases. Isso contribui para uma comunicação mais rica e melódica, especialmente devido à clareza e qualidade aprimoradas da voz.
H2	Sim, há diferença na curva melódica da fala. No primeiro vídeo, há brincadeiras com elementos que gosta, como a bicicleta. No segundo vídeo, há maior clareza no vocabulário, diction e articulação, tornando a voz mais presente. Isso contribui para uma curva melódica mais expressiva.
H3	Sim, há diferença na curva melódica da fala. No segundo vídeo, devido ao enriquecimento de vocabulário, há mais nuances e mais evidência das curvas melódicas. Apesar disso, tanto no primeiro quanto no segundo, há uma tendência a uma voz monótona.
H4	Sim, há diferença na curva melódica da fala. No segundo vídeo, há mais disponibilidade para brincar com nuances e melodia, especialmente ao falar sobre o próprio nome e momentos prazerosos, o que enriquece a expressão e revela alegria.

Avaliador 3

Participante	Com relação a curva melódica da fala, você percebe alguma diferença?
M1	Sim.
M2	Sim, o que facilita a compreensão da fala mesmo com a dificuldade na articulação.
H1	Sim. Apresenta boas inflexões.
H2	Sim
H3	Sim
H4	Sim

Analisando as tabelas acima, que se referem à quarta pergunta sobre a curva melódica, podemos observar as percepções dos avaliadores em relação a cada participante e as diferenças na forma como a curva melódica é utilizada.

No caso da participante M1, o Avaliador 1 percebeu diferenças na curva melódica ao notar a utilização de diferentes modulações para diferentes palavras, bem como uma melhora na fluência. O Avaliador 2 também identificou uma variação na curva melódica, possivelmente relacionada a uma voz mais nítida e menos nasal, influenciada pelo aumento do vocabulário. O Avaliador 3 confirmou a percepção de diferença.

Para a participante M2, o Avaliador 1 notou uma mudança na qualidade da modulação, com diferentes sensações para cada sentença. O Avaliador 2 observou que a curva melódica possui diferenças, especialmente na melodia da música, clareza, nuance e entonação, que contribuem para expressar sensações de prazer e alegria. O Avaliador 3 reforçou que a curva melódica facilita a compreensão da fala, mesmo com dificuldade de articulação.

No que diz respeito ao participante H1, o Avaliador 1 percebeu uma maior fluência na fala e uma articulação mais precisa, o que se reflete na curva melódica. O Avaliador 2 notou um aumento na melodia, fluxo de fala, pausas respiratórias e ênfase, contribuindo para uma comunicação mais rica e melódica, devido à clareza e qualidade da voz. O Avaliador 3 destacou as boas inflexões na curva melódica.

Para o participante H2, o Avaliador 1 sentiu uma diferença notável na curva melódica ao observar as modulações expressivas, especialmente ao mencionar elementos que o participante gosta. O Avaliador 2 notou uma maior clareza no vocabulário, dicção e articulação, o que enriquece a expressão e influencia a curva melódica. O Avaliador 3 confirmou a percepção de diferença.

Quanto ao participante H3, o Avaliador 1 notou uma maior clareza e variação de entonação na curva melódica em comparação com a gravação anterior. O Avaliador 2 identificou enriquecimento no vocabulário e nas nuances das curvas melódicas, apesar de uma voz monótona. O Avaliador 3 também percebeu uma diferença positiva.

No caso do participante H4, o Avaliador 1 percebeu que a curva melódica deixou de ser repetitiva e passou a variar de acordo com o conteúdo, com uma articulação mais precisa e mudança de velocidade. O Avaliador 2 observou que H4

brinca com nuances e melodia, especialmente ao falar sobre o próprio nome e momentos prazerosos, enriquecendo a expressão. O Avaliador 3 também notou diferenças na curva melódica.

Os avaliadores destacaram uma variedade de mudanças na curva melódica para cada participante. Essas diferenças estão relacionadas a modulações, clareza, melodia, expressividade e outros fatores que enriquecem a comunicação e influenciam a forma como as mensagens são transmitidas. A análise revela a importância desses aspectos na compreensão e interpretação da fala dos participantes.

Avaliador 1

Participante	Percebe enriquecimento expressivo com relação a manifestação corpo-voz?
M1	Acredito que mais sutil quanto a isso, mas houve mudança expressiva no geral sim.
M2	Percebo ela mais leve, braços mais soltos, sorriso mais leve, olhar carinhoso e variando expressividade facial.
H1	Percebo o corpo menos rígido, mais natural, braços relaxados com mais possibilidade de se expressar.
H2	Sinto que teve diferença por se apoiar menos na mesa, ficar mais disponível para se expressar.
H3	Percebo diferença principalmente por não demonstrar mais constrangimento coçando a cabeça.
H4	Bastante diferença, corpo mais vivo, ativo, gestos naturais e com interações.

Avaliador 2

Participante	Percebe enriquecimento expressivo com relação a manifestação corpo-voz?
M1	Sim, houve enriquecimento expressivo na última entrevista. A voz ganhou mais brilho e colorido, e também houve mais expressividade no vocabulário. A postura do corpo, no entanto, permaneceu sem grandes mudanças.
M2	Sim, houve enriquecimento expressivo. Na primeira entrevista, há gestos com as mãos e um sorriso, mas o corpo permanece mais parado. Na segunda entrevista, o gestual corporal é mais elaborado, havendo locomoção pelo espaço, direcionamento da voz e gestos que acompanham a melodia e a letra da música. A expressão corporal se torna mais rica e integrada com a voz.
H1	Sim, houve enriquecimento expressivo. O paciente demonstra mais intenção em direcionar-se à pesquisadora com o corpo, movimentando as mãos para pontuar sua fala. Além disso, ele revela alegria ao compartilhar suas realizações, refletindo expressividade e contentamento.
H2	Sim, houve um enriquecimento na manifestação corpo-voz. No segundo vídeo, há uma conscientização maior do corpo, com gestos mais precisos, como passar a mão na barba, e movimentos mais contidos e expressivos. Essa contenção pode acrescentar riqueza à comunicação, dependendo do contexto.
H3	Houve um pouco de enriquecimento expressivo. Embora o corpo seja mais contido em ambas as entrevistas, na última há mais variações na respiração, pausas e olhares. O engajamento é mais evidente, apesar do olhar para baixo, ao contar mais sobre si mesmo. Isso reflete um pouco mais de disponibilidade e riqueza na expressão.
H4	Não há muita diferença em relação ao corpo e voz. O sorriso na articulação é uma expressão mais notável, porém o corpo poderia se expressar mais.

Avaliador 3

Participante	Percebe enriquecimento expressivo com relação a manifestação corpo-voz?
M1	Sim. A paciente se expressa bem através da voz e de forma mais contida através do corpo.
M2	Sim. A expressão do corpo-voz é evidente mesmo com as limitações de movimentos.
H1	Sim. Possui uma boa expressão vocal e uma expressão corporal mais restrita, possivelmente devido as suas limitações de movimentos.
H2	Sim, o paciente se expressa muito bem através do corpo-voz.
H3	Sim, o paciente apresenta um boa expressão vocal e uma expressão corporal mais contida.
H4	Sim

Analisando as tabelas acima, que se referem à última pergunta direcionada aos avaliadores, observamos as percepções das mudanças no enriquecimento expressivo, tanto em relação à manifestação do corpo quanto à voz, para cada participante.

No caso da participante M1, o Avaliador 1 percebeu mudanças expressivas, embora sutis, tanto na voz quanto no corpo. O Avaliador 2 notou que a voz ganhou mais brilho e colorido, com ampliação do vocabulário, enquanto o corpo apresentou poucas mudanças. O Avaliador 3 também concordou que as mudanças foram sutis, mas ainda assim expressivas.

Para a participante M2, o Avaliador 1 ressaltou uma expressão mais leve, com braços soltos, sorriso e olhar mais carinhoso, além de maior variabilidade facial. O Avaliador 2 destacou gestos com as mãos e uma expressão facial que acompanha a voz, embora inicialmente a participante permaneça estática. O Avaliador 3 reforçou que houve uma evidente expressão no corpo e na voz, apesar das limitações de movimento.

Com relação ao participante H1, o Avaliador 1 notou um corpo menos rígido, mais natural, com braços relaxados e maior capacidade de expressão. O Avaliador 2 identificou a intenção do participante de se dirigir à pesquisa através de gestos, expressando alegria ao compartilhar sobre o que gosta. O Avaliador 3 mencionou uma boa expressão vocal, apesar de alguma restrição na expressão corporal devido a limitações de movimento.

No que diz respeito ao participante H2, o Avaliador 1 percebeu uma maior presença e disponibilidade, com menos apoio na mesa. O Avaliador 2 notou uma conscientização maior do corpo, com gestos mais precisos, como passar a mão na barba, e movimentos mais expressivos. O Avaliador 3 confirmou que o participante se expressa bem tanto através do corpo quanto da voz.

Para o participante H3, o Avaliador 1 observou que ele demonstra menos constrangimento, evidenciado pelo ato de coçar a cabeça. O Avaliador 2 percebeu um corpo mais contido, embora com variação de respiração, pausas e olhares. Apesar de olhar para baixo ao falar de si mesmo, demonstrou maior engajamento. O Avaliador 3 também notou boa expressão vocal, porém uma expressão corporal mais contida.

No caso do participante H4, o Avaliador 1 observou um corpo mais vivo e ativo, com gestos naturais e interações. O Avaliador 2 não identificou muita

diferença entre o corpo e a voz, ressaltando que o sorriso e a articulação eram mais notáveis, embora o corpo pudesse ser mais expressivo. O Avaliador 3 concordou que houve enriquecimento expressivo.

Desta forma, revelam um conjunto diverso de mudanças na manifestação do corpo e da voz para cada participante. Essas diferenças incluem expressões faciais, gestos, engajamento, modulação da voz e presença. Esses aspectos destacam a influência do enriquecimento expressivo na comunicação e na forma como os participantes se relacionam com a pesquisa.

Nessa pesquisa, o olhar se volta para a construção do conhecimento artístico, destacando como essa construção floresce tanto em ambientes formais quanto informais de desenvolvimento. Ao adentrarmos nesse processo, notamos a relevância da presença do outro, a essência da escuta e o espaço para a expressão e identificação do próximo. O vazio e o silêncio emergem como aberturas para um universo complexo, onde relações sociais, políticas, metafísicas e individuais se entrelaçam. Essa sensibilidade à pesquisa, ao sujeito e à si é crucial para validar as demandas, respeitar o tempo e estar disponível para mudanças e mutações. Ao se colocar em um estado de escuta verdadeira, abrimos espaço para a liberdade. Uma liberdade em cada narrativa, sorrisos, resgates de memórias, contração de tónus, expansão das suas manifestações e interesses.

Cada captura de encontro, cada acontecimento observado na pesquisa, nos remete à importância da sustentação do espaço do outro, bem como da manifestação expressiva que emana de cada indivíduo.

Afinal, o que é incluir? Compartilhamos este espaço comum, onde trata-se de estarmos dispostos a compreender, compartilhar e aprender com as manifestações, mesmo quando não compartilhamos as mesmas experiências sensoriais ou existenciais. A inclusão vai além do entendimento, é antes dele, não subestimar, comparar ou diferenciar, mesmo que esteja fora do seu repertório individual. Este que, através de uma decisão e postura ativa pode se expandir, seja através da fala, da comunicação, da disposição dos corpos e do interesse.

Quando exploramos adaptações das práticas de Maria Knebel, vemos como a disponibilidade emocional é crucial para lidar com resistências, inseguranças e desafios. Essa disposição também possibilita um diálogo aberto, permitindo compartilhar percepções e sugestões para aprimorar o processo. Além disso, a

pesquisa destaca a importância da resiliência e compreensão para ajustes necessários, desenvolvendo soluções criativas, flexíveis.

O estudo também revela que a abordagem de Knebel, embora não tenha sido diretamente voltada para a educação inclusiva, oferece uma sensibilidade notável ao sujeito. Sua pedagogia permite a expressão plena de todos, independentemente de suas origens e habilidades. Isso ressalta a importância da arte no cuidado.

Essa pesquisa nos ensina a importância de um olhar sensível em todas as áreas da vida. A sensibilidade abre portas para conexões mais profundas, para compreender as nuances das experiências dos outros e para criar um ambiente de acolhimento. A abordagem de Maria Knebel e os princípios de inclusão também refletem valores fundamentais em nossa sociedade, valorizando a singularidade de cada indivíduo.

Portanto, essa pesquisa nos convida a abraçar a sensibilidade, a escuta atenta e o cuidado emocional em todas as esferas da vida, capacitando-nos a criar ambientes inclusivos, onde todos possam de forma segura se expressar plenamente, livremente. A verdadeira inclusão não se limita à acomodação física, e sim à criação de espaços onde a diversidade é valorizada, as barreiras são rompidas e o relacionamento é sensivelmente fortalecido. E isso, sem dúvida, é um passo de transformação para todos.

CONCLUSÃO

Ao adaptar a pedagogia de Knebel para inclusão de pessoas com deficiência, os resultados conquistados comprovam a eficácia das abordagens utilizadas. Os achados revelam mudanças significativas na expressão corporal, melódica, nas conexões afetivas e na linguagem dos participantes.

Essas transformações destacam a importância do enriquecimento expressivo na comunicação, permitindo interpretações mais ricas. As respostas divergentes dos avaliadores sobre a ordem das entrevistas evidenciam a necessidade de reajustes no formato de captura, observando-se as orientações sobre angulação da câmera e tempo de vídeo.

Os achados observados mostram a complexidade das interações humanas. Nesse sentido, a presente pesquisa é um preâmbulo aberto a novos estudos, a partir do aprofundamento da pedagogia de Knebel para as intervenções inclusivas.

A pesquisa reforça a abordagem compartilhada e sensível da Arte e da Fonoaudiologia como ferramentas de cuidado. A pedagogia Knebel é mais um instrumento robusto de igualdade e inclusão, revelado no transcurso das intervenções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 131-149.

AMORIM, A. C. DE . et al.. Sobre o viver em uma cidade capacitista: antes, durante e depois da pandemia da COVID-19. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 27, n. 1, p. 49–56, jan. 2022.

ASSY, B.; ROLO, R.. A concretização inventiva de si a partir da perspectiva do outro: Notas a uma Antropofilosofia Decolonial em Viveiros de Castro. *Revista Direito e Práxis*, v. 10, n. 4, p. 2367–2398, out. 2019.

AVARES, Liliana Barros. Mediação inclusiva: acessibilidade para as pessoas com deficiência nos espaços de disseminação artística e cultural [online]. [visto em 24/05/2023]. Disponível em: <https://adww.online/mediacao-inclusiva-acessibilidade-para-as-pessoas-com-deficiencia-nos-espacos-de-disseminacao-artistica-e-cultural/>.

AZEVEDO, E. L. O método ontopsicológico na clínica psicológica contemporânea. 2017. 329 f. Tese (Doutorado em Psicologia: Psicologia Clínica) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia: Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. A Arte Secreta do Ator - dicionário de antropologia teatral. São Paulo; Campinas: Hucitec; Editora da UNICAMP, 1995.

BARROS, Manoel de. Livro sobre nada. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

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

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478.

BORGES, Silier Andrade Cardoso. Territórios existenciais ético-estéticos em saúde coletiva. Fractal: Revista de Psicologia [online]. 2015, v. 27, n. 2 [Acessado 27 Setembro 2022], pp. 107-113.

BRASIL. Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Brasileira de Inclusão Nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

BROOK, Peter. A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

BROOK, P. O ponto de mudança: quarenta anos de experiências teatrais (1946-1987). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

BROWN, Wendy. El pueblo sin atributos: La secreta revolución del neoliberalismo. Barcelona: Malpaso, 2017.

CANTORANI, J. R. H. et al.. A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409. Revista Brasileira de Educação, v. 25, n. Rev. Bras. Educ., 2020 25, p. e250016, 2020.

CAMARGO, Robson Corrêa. Neva Boyd e Viola Spolin, Jogos teatrais e seus Paradigmas. In: Revista Sala Preta. Dossiê Teatro Educação. Universidade de São Paulo. Escola de Comunicações e Artes. Revista Sala Preta (USP), São Paulo, v.2, p. 282-289, 2002. Disponível em http://www.eca.usp.br/salapreta/pdf02/sp02_039_camargo.pdf. Acesso em 30/07/21.

CAROTENUTO, A. Diário de uma secreta simetria: Sabina Spielrein entre Jung e Freud. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1984.

CARNICKE, Sharon Marie. Stanislavsky's System – Pathways for the actor. Londres & Nova Iorque: Routledge, 2000. In: HODGE, Alison. (Org.) Twentieth Century Actor Training. Londres e Nova Iorque: Routledge, 2000, p. 11-36. Tradução: Laédio José Martins. Revisão: Maria Andrea dos Santos Soares e Letícia Bombo.

CASTEL, Robert. Da indignação à exclusão, a desfiliação: precariedade do trabalho e vulnerabilidade relacional. In: LANCETTI, Antonio (Org.). Saúde 4: grupos e coletivos. São Paulo: HUCITEC, 1994. p. 21-48.

CITTON, Yves. Da Economia à Ecologia da Atenção. In: Ayvu: Revista de Psicologia. v. 5 n.1(2018). [CITTON, Yves. Pour une écologie de l'attention, Seuil, 2014].

CROMBERG, R. U. A autoria de Sabina Spielrein. J. psicanal., São Paulo, v. 45, n. 82, p. 83-98, jun. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352012000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 09 maio 2023.

CRUZ MACHADO, I. M. O teatro como mecanismo de inclusão social: uma experiência do sensível. Revista Em Extensão, [S. l.], v. 9, n. 2, 2011. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20612>.

DAGOSTINI, Nair. O Método de Análise Ativa de K. Stanislávski como Base para a Leitura do Texto e da Criação do Espetáculo pelo Diretor e Ator. Tese (doutorado em literatura e cultura russa) - Universidade de São Paulo. São Paulo. 256. 2007.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A Fábrica do Sujeito Neoliberal. In: A Nova Razão do Mundo: Ensaio sobre a Sociedade Neoliberal. Boitempo, 2016.

DINIZ, Debora. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. SérieAnis, Brasília, v. 28, p. 1-10, 2003.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson. Deficiência, direitos humanos e justiça. In: DINIZ, Débora; SANTOS, Wederson (orgs). Deficiência e discriminação. Brasília: Letras Livres; Ed. da UNB, 2010, p.9-18.

FERREIRA, S. L.; JUSTO, J. S. ATORES ESPECIAIS EM CENA: DEFICIÊNCIA MENTAL E TEATRO NA CONTEMPORANEIDADE. Travessias, Cascavel, v. 5, n. 1, p. e4684, 2011. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/4684>. Acesso em: 24 maio. 2023.

FERREIRA, W. B. Inclusão X exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

FOGEL, G. Escuta, silêncio, linguagem. *Aufklärung: revista de filosofia*, [S. l.], v. 4, n. esp., p. 47–58, 2017. DOI: 10.18012/arf.2016.35900. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/arf/article/view/35900>. Acesso em: 8 ago. 2023.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica*. Curso dado no Collège de France (1978-1979). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

GUIMARÃES, J.; SAEKI, T.. Sobre o tempo da loucura em Nise da Silveira. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 12, n. 2, p. 531–538, mar. 2007.

GUTIERREZ, D. M. D.; MINAYO, M. C. DE S. Produção de conhecimento sobre cuidados da saúde no âmbito da família. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 15, p. 1497–1508, jun. 2010.

HORTA, B. C. *Nise – Arqueóloga dos Mares*. Brasil. Edições do Autor, 2008.

INGOLD, Tim. *Antropologia e/como educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. 124p.

KNEBEL, Maria. *Análise-ação: Práticas das ideias teatrais de Stanislavski*. São Paulo: Editora 34, 2016.

KNEBEL, María. *El último Stanislavski: Análisis Activo de la obra y el papel*. España: Fundamentos Colección Arte, 1996.

KNEBEL, M.O. *Poeziia Pedagogiki [The Poetry of Pedagogy] [Poética da Pedagogia Teatral]*, Moscow: VTO, 1976.

KNEBEL, Maria O. *La Palabra en La Creación Actoral*. 2. ed. Madrid: Fundamentos, 2000.

MAUCH, Michel. Poética e pedagogia: Maria O. Knebel e o monólogo interior. 2014. Dissertação (Mestrado em Pedagogia do Teatro) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. doi:10.11606/D.27.2014.tde-18052015-164353. Acesso em: 2023-04-08.

LIMA, J. C. F. DE .. Hal Foster - O retorno do real: a vanguarda no final do século XX. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 44, p. 415–422, out. 2014.

LUKÁCS, G. Para uma ontologia do ser social II. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MACHADO, A. C. C. DE P. et al.. PROCESSAMENTO SENSORIAL NO PERÍODO DA INFÂNCIA EM CRIANÇAS NASCIDAS PRÉ-TERMO: REVISÃO SISTEMÁTICA. *Revista Paulista de Pediatria*, v. 35, n. 1, p. 92–101, jan. 2017.

MARTINS, I. Mulheres na atuação, encenação e iluminação: rupturas nas dinâmicas do modelo patriarcal. *Revista "PPGAC USP"*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 108-122, 2021.

MARTINS, Laédio José. A Continuidade do Pensamento de Stanislávski. 2012. Florianópolis: UDESC. Mestrado; José Ronaldo Faleiro.

MARTINS, Lúcia Araújo Ramos, PIRES, Gláucia Nascimento da Luz, MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. (Org.) *Inclusão: compartilhando Saberes*. 2. ed. Petrópolis. R.J.: Vozes, 2006.

MAZZOTTA, M. J. DA S.; D'ANTINO, M. E. F.. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. *Saúde e Sociedade*, v. 20, n. 2, p. 377–389, abr. 2011.

MELLO, A. G. DE .; NUERNBERG, A. H.. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. *Revista Estudos Feministas*, v. 20, n. 3, p. 635–655, set. 2012.

MERLEAU-PONTY, M. (1994). Fenomenologia da percepção (C. Moura, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1945)

MINAYO, M. C. S. Estrutura e sujeito, determinismo e protagonismo histórico: uma reflexão sobre a práxis da saúde coletiva. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 7-19, 2001.

MOREIRA, M. C. N. et al.. Gramáticas do capacitismo: diálogos nas dobras entre deficiência, gênero, infância e adolescência. Ciência & Saúde Coletiva, v. 27, n. 10, p. 3949–3958, out. 2022.

NATARELLI, N. Morro como um país: “a arte deve responder ao perigo de uma época”. Carta Maior – O Portal da esquerda. 31 mar. 2014. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Arte/Morro-como-um-pais-a-arte-deveresponder-ao-perigo-de-uma-epoca-/39/30621>. Acessado em 24 set. 2018.

OLIVEIRA, M. L. S.; BASTOS, A. C. DE S. Práticas de atenção à saúde no contexto familiar: um estudo comparativo de casos. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 13, n. 1, p. 97–107, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky - Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2003.

OLIVER, Mike. Social work with disabled people. London: MacMillan, 1983.

PELBART, Peter Pál. A Comunidade dos Sem Comunidade. In: PELBART, Peter Pál. Vida Capital. Ensaios de Biopolítica. Iluminuras, 2011.

20. PELBART, Peter Pál. A Vertigem por um Fio. A Comunidade dos Sem Comunidade. In: PELBART, Peter Pál. Vida Capital. Ensaios de Biopolítica. Iluminuras, 2011.

PRÉDAL, René. Esthétique de la mise en scène. Paris: Cerf-Corlet, 2007.

RAGAZZON, MP; SALUME, C. MÚLTIPLAS DIFERENÇAS: o Teatro entre Pessoas com Deficiência Intelectual Ephemera Journal, vol. 3, no 5, Maio/Agosto 2020.

RAMOS DO Ó, J. Pedagogia do seminário universitário: proveniência histórica e tradução contemporânea. *Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 47, p. e229256, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147229256.

RANCIÈRE, J. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: EXO experimental org.; Ed. 34, 2009(a). 2ª Ed.

RIBEIRO-DE-SOUSA, C. “Pertencimento/não pertencimento” Franz Kafka: um exemplo a ser lembrado. *Estudos Avançados*, [S. l.], v. 35, n. 103, p. 63-80, 2021. DOI: 10.1590/s0103-4014.2021.35103.004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/192357>. Acesso em: 5 abr. 2023.

ROCHA, Monica; SANTOS, Adriana Rosa C.; RESENDE, Catarina. Polissemias do sensível: resistência e ethos na formação em saúde. *Interritório*, v. 5, p. 124-139, 2019.

ROUBINE, Jean-Jacques. *A Arte do Ator*. 2. ed. Tradução: Yan Michalski e Rosyane Trotta. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

RUGGIERI, Vezio; Walter, Lea. A New Psychophysical Approach in Contemporary Theater Pedagogy. *Revista Brasileira de Estudos da Presença* [online]. 2015, v. 5, n. 3.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística Geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 1ª edição 1916. São Paulo: Cultrix, 1970.

STANISLAVSKI, K.C. *A criação de um papel*. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

STANISLAVSKI, Constantin. *La formation de l'acteur*. Paris: Payot, 2001: 80.

SUBJETIVIDADE E ALTERIDADE: ENCONTROS. *Linguagem em (Dis)curso* [online]. 2017, v. 17, n. 02 [Acessado 9 Setembro 2023], pp. 161-164. Disponível

em: <<https://doi.org/10.1590/1982-4017-1702AP-0000>>. ISSN 1982-4017.
<https://doi.org/10.1590/1982-4017-1702AP-0000>.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIVEIROS DE CASTRO, E.. O nativo relativo. *Mana*, v. 8, n. 1, p. 113–148, abr. 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Folha de S. Paulo, São Paulo, 21 ago.2005. Caderno Mais. Disponível em: . Acesso em: 21 ago. 2005.

ZALTRON, Michele Almeida. A prática do *etiud* no "sistema" de Stanislavski. *Questão de Crítica*, Vol. VIII, nº 65, agosto de 2015. ISSN 1983-0300.

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TÍTULO: A Cor da Voz: adaptação da técnica de Knebel para o ensino inclusivo

OBJETIVOS DO ESTUDO: Investigar a construção do conhecimento artístico no cuidado e a expansão no ambiente de saúde, por meio das abordagens da técnica knebel.

ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Este estudo é voluntário e sua participação não é obrigatória. Você tem o direito de interromper sua participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer prejuízo. Sua participação será sempre mediante convite e seu consentimento é fundamental.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: Este estudo envolverá a participação de seis jovens com deficiência, de ambos os sexos, com idades entre 12 e 28 anos. No início do estudo, você será convidado(a) a se descrever e expressar como deseja ser chamado(a), utilizando diferentes formas de comunicação. Serão feitas perguntas como "como você gosta de ser chamado(a)?" e "o que mais tem a ver com você?", estimulando suas respostas e manifestações. Durante as atividades, serão disponibilizados materiais de papelaria e um computador. O estudo consistirá em quatro intervenções planejadas, com começo, meio e encerramento. Serão aplicados quatro exercícios da técnica knebel. O primeiro exercício envolverá o conceito de "irradiação" por meio de um jogo adaptado com uma caixa sensorial. O segundo exercício explorará os "ritmos do tempo" por meio da estimulação musical com instrumentos e uma canção autoral. O terceiro exercício envolverá a "mise en scène" do corpo, utilizando a técnica de autorretrato. No quarto exercício, você será convidado(a) a desenvolver uma cena sobre si. Os registros em vídeos serão analisados por três avaliadores fonoaudiólogos.

GRAVAÇÃO: Serão conduzidas entrevistas com desenhos no primeiro e último encontro, onde você realizará um desenho enquanto é filmado(a). Três fonoaudiólogos avaliarão o desenvolvimento linguístico e a expressão comunicativa por meio da análise dos desenhos. Nos encontros dois e três, você será exposto(a) a uma caixa sensorial e a uma atividade musical, respectivamente, enquanto áudios serão gravados para capturar suas respostas verbais e não verbais. No quarto encontro, será solicitado que você faça um desenho, sendo fotografado apenas o desenho produzido. No quinto encontro, você participará de uma pequena cena improvisada de teatro, que será gravada em vídeo. Durante os encontros de 2 a 5, serão realizadas observações diretas para registrar suas reações e comportamentos. Todas as medidas de privacidade e confidencialidade serão adotadas para garantir a proteção de seus dados, e você tem o direito de solicitar interrupção ou exclusão a qualquer momento.

RISCOS: As técnicas adaptadas aos participantes neste estudo apresentam riscos intelectuais e emocionais mínimos. No entanto, há a possibilidade de quebra de sigilo das informações confidenciais dos participantes, como dados pessoais e identidade. Para minimizar esse risco, serão adotadas medidas de proteção rigorosas. Será garantido o sigilo e a confidencialidade dos dados confidenciais, com acesso restrito apenas aos pesquisadores responsáveis pelo estudo. Você será devidamente informado sobre os riscos e benefícios do estudo, incluindo a possibilidade de quebra de sigilo, e será solicitado o consentimento informado. Os dados coletados serão utilizados apenas para fins científicos, de forma agregada e anonimizada, evitando a divulgação de informações pessoais. Serão implementados protocolos de segurança, como o uso de senhas seguras, criptografia para dados sensíveis e medidas de segurança física. Essas medidas visam garantir a confidencialidade dos dados e proteger você contra a quebra de sigilo.

BENEFÍCIOS: Este estudo traz benefícios ao promover a saúde e qualidade de vida de pessoas com deficiência por meio de estímulos comunicativos e expressivos. A abordagem inclusiva valoriza as potencialidades individuais, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e emocional dos participantes. Além disso, busca-se implementar adequações curriculares para garantir a acessibilidade e o pleno desenvolvimento das habilidades dos alunos.

CONFIDENCIALIDADE: Todos os dados coletados neste estudo serão tratados com estrita confidencialidade. Serão adotados métodos e procedimentos para garantir a confidencialidade dos dados e o anonimato do participante. Caso haja necessidade de identificação do participante, isso será feito de forma clara e objetiva, acompanhado de uma justificativa. Você tem o direito de interromper sua participação a qualquer momento, mesmo após dar seu consentimento, sem sofrer qualquer prejuízo quanto ao seu tratamento, acompanhamento, estudos, etc. Os resultados do estudo serão divulgados de forma a preservar a incolumidade dos participantes, evitando a divulgação de informações pessoais.

RESSARCIMENTO E DANOS: Não haverá custos associados à sua participação neste estudo. Caso você tenha algum gasto relacionado à participação, ele será devidamente ressarcido conforme acordado com a equipe de pesquisa. Em caso de danos decorrentes da sua participação no estudo, os pesquisadores se responsabilizarão por fornecer a devida indenização.

DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES: Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é coordenada/orientada por Domingos Sávio de Oliveira Ferreira, e poderei contatá-lo/consultá-lo a qualquer momento que julgar necessário através do telefone no (21) 9 6827-0262 ou e-mail: fganapaes@gmail.com.

Nos comprometemos a seguir todas as recomendações do Conselho Nacional de Saúde e às Resoluções 466/12 que versam sobre a ética em pesquisa com seres humanos.

Caso você aceite participar dessa pesquisa, você receberá uma via do TCLE e, caso queira, como pode entrar em contato com o pesquisador e/ou o Comitê de Ética responsável pela autorização da pesquisa.

CONSENTIMENTO

Diante do exposto nos parágrafos anteriores eu, firmado abaixo, concordo em participar do estudo intitulado *A Cor da Voz: adaptação da técnica de Knebel para o ensino inclusivo*.

Eu fui completamente orientado pela Ana Carolina Paes Grilo que está realizando o estudo, de acordo com sua natureza, propósito e duração. Eu pude questioná-lo sobre todos os aspectos do estudo. Além disso, ele me entregou uma via da folha de informações para os participantes, a qual li, compreendi e me deu plena liberdade para decidir acerca da minha espontânea participação nesta pesquisa.

Depois de tal consideração, concordo em cooperar com este estudo e informar a equipe de pesquisa responsável por mim sobre qualquer anormalidade observada.

Estou ciente que sou livre para sair do estudo a qualquer momento, se assim desejar.

Minha identidade jamais será publicada. Os dados colhidos poderão ser examinados por pessoas envolvidas no estudo com autorização delegada do investigador e por pessoas delegadas pelo patrocinador.

Estou recebendo uma via assinada deste Termo.

Investigador: Nome: _____

Data: _____

Assinatura: _____

Participante: Nome: _____

Data: _____

Assinatura: _____

Responsável: Nome: _____

Data: _____

Assinatura: _____

ANEXO 2

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA AVENTURA MÁGICA

Eu, _____, com a ajuda dos meus responsáveis legais, concordo em participar de uma aventura mágica incrível chamada "A Cor da Voz: adaptação da técnica de Knebel para o ensino inclusivo" com a tia Ana Grilo. Eu entendi todas as informações e estou animado(a) para embarcar nessa jornada cheia de cores, música e diversão! A pesquisa vai ser feita aqui, no Centro de Reabilitação em Maricá e outros jovens participantes desta pesquisa tem de 12 anos de idade a 28 anos de idade também vão participar. Gostaríamos muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir.

O QUE VAMOS FAZER: Nessa aventura mágica, teremos encontros especiais onde poderemos desenhar, cantar, brincar e atuar. Vamos aprender a usar nossa voz de maneira mágica para nos expressarmos e nos conectar com o mundo ao nosso redor. Teremos seis encontros cheios de atividades divertidas e criativas, onde vamos descobrir mais sobre as cores e os sons mágicos.

GRAVAÇÕES MÁGICAS: Durante a aventura, momentos especiais serão registrados. Nos primeiros e últimos encontros, seremos filmados enquanto desenhamos. Três fonoaudiólogos especialistas irão analisar nossos desenhos para entender como nos comunicamos. Nos encontros dois e três, vamos explorar uma caixa sensorial e brincar com música, gravando áudios para capturar nossas vozes mágicas e respostas especiais. No quarto encontro, criaremos uma pequena cena de teatro improvisada, que será filmada em vídeo. Além disso, serão feitas observações para registrar nossas reações e comportamentos ao longo da aventura.

RISCOS MÁGICOS E CONFIDENCIALIDADE: Nessa aventura, os riscos são mínimos! No entanto, precisamos lembrar que nossos dados pessoais e identidade são informações importantes e confidenciais. Para garantir a segurança, todas as informações serão tratadas com cuidado. Apenas pessoas autorizadas poderão acessar os registros, que serão usados apenas para fins científicos. Nossos nomes e informações pessoais serão mantidos em segredo.

BENEFÍCIOS MÁGICOS: Participar dessa aventura trará muitos benefícios! Vamos promover nossa saúde, criatividade e bem-estar. Aprenderemos a nos expressar melhor e valorizar nossas habilidades únicas. Além disso, queremos ajudar outras crianças a descobrirem sua voz colorida e mágica!

PERGUNTAS E APOIO MÁGICO: Se tivermos dúvidas ou precisarmos conversar com alguém, teremos apoio disponível. A pessoa responsável por essa aventura mágica é _____. Podemos entrar em contato com ele/ela pelo telefone (21) 9 6827-0262 ou pelo e-mail: fganapaes@gmail.com.

AUTORIZAÇÃO MÁGICA:

Eu, _____, autorizo a minha participação nessa aventura mágica. Estou muito animado(a) para descobrir a cor da minha voz e aprender coisas novas!

Assinaturas:

Jovem: _____

Data: _____

Assinatura: _____

Responsável: _____

Data: _____

Assinatura: _____

Investigadora: _____

Data: _____

Assinatura: _____

ANEXO 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS

Título do Estudo: "A Cor da Voz: Adaptação da Técnica de Knebel para o Ensino Inclusivo"

Pesquisador Responsável: Ana Carolina Paes Grilo

Eu, _____, como pai/mãe ou responsável legal de _____, declaro que fui devidamente informado(a) e compreendi o propósito, os procedimentos, os riscos e os benefícios associados ao estudo mencionado acima.

Justificativa do Estudo: Este estudo visa explorar o potencial terapêutico da técnica de Knebel no contexto de ensino inclusivo de pessoas com deficiência, com o objetivo de promover o desenvolvimento comunicativo, expressivo e criativo de jovens com idades entre 12 e 28 anos.

Procedimentos do Estudo: O participante terá a oportunidade de participar de seis encontros com atividades de desenho, música, brincadeiras e atuação, durante os quais serão registradas gravações de áudio, foto dos desenhos e vídeo para análise.

Riscos e Benefícios: Os riscos associados a este estudo são mínimos, e os benefícios incluem o desenvolvimento comunicativo, a promoção da expressão e a contribuição para a pesquisa científica na área de ensino inclusivo de pessoas com deficiência.

Confidencialidade: Todas as informações pessoais serão tratadas com sigilo e apenas serão acessadas por pessoas autorizadas para fins científicos.

Liberdade de Recusa: Entendo que tenho o direito de recusar a participação do meu filho/filha a qualquer momento, sem penalizações.

Recebimento de uma Via do TCLE: Fui informado(a) de que vou receber uma cópia deste TCLE para meus registros.

Ressarcimento e Indenização: Fui informado(a) de que, em caso de despesas relacionadas à participação no estudo e eventuais danos decorrentes da pesquisa, serão estabelecidos mecanismos de ressarcimento e indenização.

Dúvidas e Reclamações: Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é coordenada/orientada por Domingos Sávio de Oliveira Ferreira, e poderei contatá-lo/consultá-lo a qualquer momento que julgar necessário através do telefone no (21) 9 6827-0262 ou e-mail: fganapaes@gmail.com.

Nos comprometemos a seguir todas as recomendações do Conselho Nacional de Saúde e às Resoluções 466/12 que versam sobre a ética em pesquisa com seres humanos.

Consentimento: Diante do exposto nos parágrafos anteriores, firmado abaixo, concordo que o meu tutorando participe do estudo intitulado *A Cor da Voz: adaptação da técnica de Knebel para o ensino inclusivo*.

Eu fui completamente orientado pela Ana Carolina Paes Grilo que está realizando o estudo, de acordo com sua natureza, propósito e duração. Eu pude questioná-la sobre todos os aspectos do estudo. Além disso, ela me entregou uma via da folha de informações para os participantes, a qual li, compreendi e me deu plena liberdade para decidir acerca desta pesquisa.

Assinaturas:

Pai/Mãe ou Responsável Legal:

Nome: _____

Assinatura: _____

Data: _____

Pesquisador Responsável:

Nome: _____

Assinatura: _____

Data: _____