

MEMÓRIA E INCLUSÃO NA CENTENÁRIA ESCOLA DE TEATRO MARTINS PENA

MEMORY AND INCLUSION AT THE CENTURY-OLD MARTINS PENA THEATER SCHOOL

<https://orcid.org/0009-0000-7728-2825>  Christiane dos Reis Messias^A

^A Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Resumo

O presente artigo registra e descreve uma pesquisa documental realizada a partir da observação de dados relativos a Pessoas com Deficiência (PCD) em documentos históricos da década de 1950, referentes aos estudantes da então "Escola Dramática Martins Pena", hoje "Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Pena" (FAETEC), pertencentes ao "Centro de Memória Luiza Barreto Leite". A pesquisa foca, especificamente, em atestados médicos solicitados para ingresso na instituição e provas das disciplinas "Arte de Representar" e "Caracterização". O objetivo é responder a uma problemática surgida durante a higienização dos documentos históricos mencionados: verificar se esses escritos indicavam que uma pessoa com deficiência, nesse recorte temporal específico, não estava apta a frequentar a escola. Para elucidar essa questão, foram coletadas informações e composta uma base de dados a partir dessas fontes. A análise desses dados foi realizada tanto quantitativa quanto qualitativamente, dialogando principalmente com os estudos de Stuart Hall e Romeu Kazumi Sassaki.

Palavras-chave: Memória; Martins Pena; Teatro; Inclusão.

Abstract

This article records and describes a documentary research study conducted by observing data related to Persons with Disabilities (PWD) in historical documents from the 1950s, concerning students of the then "Martins Pena Dramatic School," now "Martins Pena State Technical School of Theater" (FAETEC), belonging to the "Luiza Barreto Leite Memory Center." The research specifically focuses on medical certificates required for admission to the institution and exams for the subjects "Art of Acting" and "Characterization." The objective is to address an issue that arose during the cleaning of the aforementioned historical documents: to verify whether these writings indicated that a person with disabilities, in this specific time frame, was not considered fit to attend the school. To elucidate this question, information was collected and a database was composed from these sources. The analysis of this data was conducted both quantitatively and qualitatively, primarily dialoguing with the studies of Stuart Hall and Romeu Kazumi Sassaki.

Keywords: Memory; Martins Pena; Theater; Inclusion.



A Escola de Técnica Estadual de Teatro Martins Pena é respeitada em todo o Brasil e atrai estudantes de todas as regiões brasileiras, bem como de outros países do mundo. Instituição centenária (1908)¹ é apontada como a escola mais antiga de teatro em funcionamento no Brasil². Ao longo de sua trajetória, muitas “escolas” podem ser encontradas em uma mesma Martins Pena; as diferenças aparecem desde localidades diversas pelas quais passou, seja fisicamente ou burocraticamente, até as matérias que compuseram o currículo de ontem e de hoje.

Muitas são as questões que poderiam ser lançadas e problematizadas como material de proposição em relação à formação dada pela "Martins" a quem por ela passa. Aqui, no entanto, abordarei apenas um dos quesitos que compõem essa “formação atorial”: a questão de que uma PCD na década de 50 não estaria apta a se formar por esta instituição e, para isso, utilizo documentos do “*Centro de Memória Luiza Barreto Leite*”.

Em 2022, tive contato pela primeira vez com o acervo do CM³ pertencente à Escola Técnica de Teatro Martins Pena, e foi nesse momento que me deparei com um atestado médico e uma prova de “*Arte de Representar*” que chamaram minha atenção. Eles sugeriam que uma PCD não poderia frequentar a escola, pelo menos não durante a década de 50, época em que esses manuscritos foram redigidos. Esses documentos estavam na pasta 734 de um estudante que ingressou em 1954 e, posteriormente, juntaram-se a eles os demais manuscritos que acabaram formando, então, o *corpus* documental aqui tomado para análise.

Em função da temporalidade sugerida por estes primeiros documentos com os quais me familiarizei, estabeleci o recorte temporal e as fontes a serem analisadas durante a pesquisa: documentos pessoais e provas contidas nas pastas dos estudantes da década de 1950⁴. Eles fazem parte de uma longa coleção denominada “*Pastas dos Estudantes*”, que vai do primeiro estudante que se matriculou na escola em 1911 ao último do ano de 1964⁵. O

¹ Deixo aqui uma ressalva em relação a esta data de fundação, pois ela me parece discutível, já que, apesar de ser tomada pela instituição como seu marco inicial, se refere, de fato, apenas à licitação que foi feita para sua fundação, como se pode depreender de publicações em jornais da época, dentre outras fontes. Esta discussão, no entanto, foge ao escopo do presente estudo e não será aprofundada.

² Embora não tenhamos comprovações, até o momento, acerca desta afirmação, ou até mesmo de que a escola seria a mais antiga da América Latina, uso ainda assim a afirmativa no sentido do interesse que ela carrega no âmbito das mentalidades. A frase repetida de boca em boca por gerações de estudantes e docentes revela o orgulho que as pessoas pertencentes a esta comunidade expressam ao proferi-la, desvelando um lugar de atribuição de prestígio, tradição e importância à instituição.

³ Passo, a partir de agora, a me referir ao “*Centro de Memória Luiza Barreto Leite*” através da sigla CM.

⁴ Considero a data de entrada do estudante da escola.

⁵ As pastas de períodos posteriores pertencem à secretaria da escola, e à medida que completam a temporalidade exigida para se configurar como parte do acervo do Centro de Memória, vão se integrando ao restante do conjunto.

intervalo que compreende as pastas da década de 50 é o que vai da pasta 639 a 876. Dois números estavam em duplicata: 686 e 686-A, 830 e 830-A, o que somaria um total de 240 pastas/estudantes para o período; foram encontradas e analisadas, no entanto, 233 pastas remanescentes.

Quanto ao contexto de produção desta documentação, pode-se elucidar que, ao ingressar na escola, era criada uma pasta para cada estudante, e nela eram agrupados todos os documentos relativos à sua trajetória na instituição, da entrada à formatura. Eram geridas e utilizadas pela secretaria para consulta e/ou arquivamento de solicitações de provas de segunda chamada e de segunda época, pedidos de inscrição e matrícula, atestados de imunização e de boa conduta, atestados médicos (quer seja para ingresso na instituição ou para garantir licença médica), certificados de conclusão de cursos, pedidos de trancamento/destrancamento de matrícula, histórico escolar, boletins, dentre outros. Além disso, também eram arquivadas provas, provavelmente, até o momento da devolução. Foram encontradas avaliações supérstites das disciplinas de *“História do Teatro”*, *“Literatura”*, *“Arte de Dizer”*, *“Prosódia”*, *“Caracterização”*, *“Arte de Representar”*, *“Francês”* e *“Português”*.

As pastas apresentam tipos de degradação e preservação mais ou menos homogêneos, podendo conter algumas manchas, marcas ou resquícios de tinta nas capas e nos documentos em seu interior, pequenos ou, ocasionalmente, grandes rasgos ou amassados, marcas de ferrugem provenientes do contato do papel com cliques ou grampos. Em geral, no entanto, estão em bom estado de manuseio e conservação, e as informações a serem coletadas estão preservadas. Atualmente, estas pastas estão passando por um processo de higienização, num esforço de organização, conservação e preservação da memória da Martins Pena, e foi a partir dos questionamentos surgidos durante a limpeza e leitura destes itens do acervo que nasceu a ideia deste artigo.

Mas quais seriam as pistas acerca dos processos artísticos, pedagógicos e, principalmente, do acesso de uma Pessoa com Deficiência à nossa escola de teatro, que um atestado médico e uma certa prova contida nesta pasta de número 734 revelariam? No atestado em questão, certificava-se que o ingressante *“não sofre de moléstia infecto-contagiosa, não tem defeito físico nem mental e apresenta íntegros os órgãos da visão e audição.”*⁶ Já na prova de *“Arte de Representar”*, constava a seguinte pergunta formulada

⁶ Pastas dos estudantes (número 734), Centro de Memória Luiza Barreto Leite - ETET Martins Pena (RJ), 1954. Grifo nosso.

pelo docente: “*Quais as condições elementares exigidas para formar o ator?*”⁷ Por sua vez, o estudante respondia à pergunta em um longo texto, do qual foi extraído o seguinte trecho:

(...) O ator necessita de voz, primeiramente, pois um ator sem voz, terá dificuldade para expressar o texto, ou melhor, dizer o texto para que todo o público possa ouvir. (...) O ator precisa de tipo para o palco, *não poderá ter defeitos físicos, como sejam ouvir pouco, falta de membros, etc.* (...)⁸

Ao ler estas notas, me perguntei se elas eram ponderações isoladas ou se estas fontes conjugadas estariam nos informando que, para a escola e, até mesmo em um contexto mais amplo, para a sociedade da década de 50, seria importante que um ator/atriz contasse com todos os membros de seu corpo. Estariam também comunicando que precisava, igualmente, ver, falar e ouvir perfeitamente? Seria permitido que um artista que não se encaixasse nestes pré-requisitos trabalhasse em teatro? Em que tipo de teatro estaria apto/sujeito a trabalhar? Isto ainda seria uma permanência nos dias de hoje? O que indicaria a nota alta que a pessoa tirou na prova (9,0)? Mesmo não estando indicado, nesta avaliação especificamente, o que realmente constituiu o erro que lhe retirou 1,0 ponto, haveria indícios em outras fontes de que o docente aprovava o texto redigido pelo autor da questão?

Passei, da mesma forma, a me inquirir se o médico poderia ter em mente um padrão do que seria necessário para ser ator/atriz, quando alguém lhe solicitava um atestado para apresentar numa escola de teatro; um modelo que corresponderia, por sua vez, a uma expectativa social, a uma prática médica da época. No caso de uma resposta negativa, por que ele consideraria importante incluir tais informações num atestado com fins escolares? Ele sabia que deveria constar naquele documento uma informação médica que capacitasse o paciente aos olhos de quem receberia aquela documentação? E a instituição recebedora, procuraria, por sua vez, essa informação específica no atestado garantindo o acesso a ela? Para responder a estas perguntas, foi necessário fazer um recorte, levantar dados, procurar por mais detalhes nas fontes do CM e buscar informações acerca da história da PCD no Brasil.

Ao investigar sobre as pistas que responderiam às perguntas acima, verifiquei que nem toda pasta continha documentação completa. Então, por que apenas alguns registros, preferencialmente a outros, chegaram até os dias de hoje? Em geral, os documentos para efetuar a matrícula eram devolvidos, como atestam registros em pastas sem documentação pessoal ou avaliações (consta a assinatura do estudante acerca do recebimento de seus papéis).

⁷ Pastas dos estudantes (número 734), Centro de Memória Luiza Barreto Leite - ETET Martins Pena (RJ), 1954.

⁸ Pastas dos estudantes (número 734), Centro de Memória Luiza Barreto Leite - ETET Martins Pena (RJ), 1954. Grifo nosso.

Existem pastas, contudo, que deixam pistas ambíguas ao apresentarem assinatura de restituição, mas conterem provas ou algum outro documento supérstite. Não fica expressamente clara, ademais, a ocasião em que eram devolvidos. Acredito, todavia, que a maior parte da documentação remanescente é, provavelmente, de pessoas que não retornaram para buscá-la, e que os que ali não se encontram podem ter sido devolvidos, terem se perdido com o tempo, ou estarem em locais ainda não identificados durante o andamento da higienização e organização do acervo do CM, que ainda está em processo.

Sendo assim, gostaria de deixar registrado que 7 das 240 pastas não foram encontradas, e que, dentre as 233 restantes, havia conteúdo parcial e, em 5 casos, encontravam-se vazias.⁹ Para o levantamento de dados, foram examinadas todas as 233 pastas remanescentes. Durante o estudo da documentação citada, foi possível fazer um levantamento de dados acerca da procedência, idade, profissão e sexo dos ingressantes, que apresento a seguir.

Para ilustrar a distribuição das profissões e da procedência registradas nas pastas, foram criadas nuvens de palavras (Figuras 1 e 2). As palavras apresentadas são dimensionadas de acordo com a frequência com que cada profissão foi registrada. Profissões mais comuns, como "*Estudantes*", "*Comerciários(as)*" e "*Funcionários(as) Públicos(as)*" aparecem em maior destaque, enquanto profissões menos comuns, como "*Barbeiro*" e "*Desenhista*" são apresentadas em tamanhos menores; a mesma regra pode ser observada em relação à nuvem de palavras relativa à procedência.

Foram identificadas profissões em 221 das 233 pastas. A lacuna de informações em 12 pastas ocorreu porque não constava nenhum registro sobre esse item ou porque estavam vazias ou ilegível, o que significa que em 94,84% das pastas estudadas havia esse índice disponível para análise. Já as informações relativas à localidade natal dos(as) ingressantes foram encontradas em todas as pastas, totalizando 100% de precisão na análise e no estudo desses dados.

Os(as) estudantes são originários de 19 estados diferentes da Federação (inclusive Distrito Federal¹⁰) e encontram-se também estrangeiros. Ficou demonstrado que foi o Distrito Federal quem mais forneceu estudantes durante este período, totalizando mais da metade dos

⁹ Nelas ainda foi possível identificar nome e origem do(a) estudante.

¹⁰ Constam em anexo, ao final do artigo, duas tabelas que apresentam o quantitativo exato por procedência e por profissão.

discentes, seguido de MG e do Estado do RJ. Estrangeiros eram minoria, mas, em sua totalidade, oriundos da Europa.

Figura 1: Nuvem de palavras representando a distribuição das profissões registradas nas pastas.



Figura 2: Nuvem de palavras representando a distribuição da procedência dos estudantes.



Os ingressantes tinham entre 14 e 38 (ou 39)¹¹ anos e, predominantemente, se encontravam na faixa etária dos 20 anos, totalizando 158 pessoas. Entre 14 e 19 anos, havia 56 estudantes, e, no intervalo dos 30 anos, um quantitativo de apenas 12 pessoas. Foi possível identificar, portanto, a faixa etária em 226 das 233¹² pastas encontradas, totalizando 95% de identificação desse dado específico. Para melhor visualização da distribuição das idades, foi criado o gráfico abaixo (Figura 3).

Figura 3: Gráfico de rosca representando a distribuição das idades registradas nas pastas.



Somando-se às informações anteriores, um último gráfico: o quantitativo entre homens e mulheres que se matricularam na “Escola Dramática”. Foram detectadas em todas as pastas informações suficientes para identificar o sexo dos(as) ingressantes, totalizando 100% de precisão na análise e no estudo destas referências.

Figura 4: Gráfico de rosca representando a distribuição dos sexos dos (as) estudantes.



13

¹¹ Na pasta 830-A, pertencente à estudante mais velha a ingressar na escola, não consta o mês de entrada da mesma, impossibilitando a afirmação de que ela já tivesse completado 39 anos no momento de sua matrícula. Mesmo se contabilizarmos a sua idade como sendo 38 anos, entretanto, ela é a mais antiga a se matricular neste período, o que não compromete, por conseguinte, a apresentação dos dados fornecidos graficamente.

¹² Dentre estas, 5 encontravam-se vazias e em outras 2 não constava informação relativa à idade ou que permitisse a dedução da mesma.

¹³ Procurei levantar dados sobre o sexo (designado) dos(as) estudantes através da análise dos nomes próprios e/ou da forma como os documentos se referiam a eles(as). Embora o debate atual entre feminismos, transfeminismos, movimentos trans e LGBTQIAPN+ sobre a construção cultural de sexo e gênero seja relevante, ele é anacrônico e foge do escopo do presente estudo.

A partir do exame destes dados, foi possível conhecer o perfil dos(as) ingressantes: eram jovens na faixa etária de 20 anos, estudantes, provenientes do Distrito Federal, que à época era a cidade do Rio de Janeiro, além de pertencerem ao sexo masculino predominantemente.

Voltando à documentação constante em cada pasta, constatei que os atestados de imunização, de boa conduta e de licença médica, como também certificados de conclusão de curso e histórico escolar da Martins Pena ou outros, e pedidos de inscrição ou de segunda chamada e segunda época, não apresentavam dados relevantes para o atual estudo e, portanto, suas informações não foram levadas em conta.

Minha atenção se concentrou, por conseguinte, nos atestados médicos solicitados para ingresso na escola e nas provas de “*Arte de Representar*” e “*Caracterização*”, já que as avaliações das demais disciplinas também não apresentaram interesse para esta pesquisa, pois giravam, de maneira geral, em torno de temas que não se ligavam diretamente ao tema aqui apresentado, como se vê a seguir.

As provas de “*História*” e “*Literatura*” abordaram, comumente, as características e origens da Tragédia Grega, subalternidade do Teatro Romano, Classicismo, poemas épicos de Homero, autores da Comédia Antiga Grega, Renascimento, Commedia Dell’arte, Teatro Elisabetano, Teatro na Idade Média, Romantismo, Realismo, as atribuições do diretor no Teatro Moderno, Modernismo no Brasil, “momento em que o Teatro Brasileiro começou a ter vida real”, Cancioneiro Português e Gil Vicente, dentre outros, demonstrando como já era de se esperar pelo nosso passado colonial, um eurocentrismo nos estudos teatrais que só recentemente começamos a rever.

Nas avaliações de “*Francês*” foram encontrados pedidos para tradução de textos, plural de palavras, conjugação de verbos, forma negativa, antônimos, adjetivos possessivos e artigos. Nas avaliações de “*Português*”, atividades como escrever bilhete de desculpas a um amigo, correção de textos previamente fornecidos pelo professor, responder perguntas sobre quem era a expressão máxima da eloquência romana ou citar qual documento seria um marco do início da língua latina etc. A existência da disciplina “*Francês*” no currículo da escola também aponta para nossa herança colonial, bem como o próprio conteúdo em torno do qual giravam algumas proposições das provas de Língua Portuguesa.

Nas provas de “*Arte de Dizer*”, pedia-se ao estudante para classificar o verso pelo número de sílabas, identificar palavras a serem valorizadas, uso da pausa, pontuação falada, dentre outros. Em “*Prosódia*”, os pedidos incluíam classificar encontro vocálico, fonemas, consonâncias de palavras, consonância nasal, identificar partes moles e fixas do aparelho vocálico, fonemas biarticulados e assim por diante.

Como se pode verificar, os conteúdos destas provas, apesar de interessantes, não forneciam elementos apropriados para esta pesquisa. Sendo assim, não constam deste estudo análises de suas informações, sendo mencionados neste texto apenas como um pequeno inventário de disciplinas e de seus conteúdos à época.

Em relação ao quantitativo das provas de “*Arte de Representar*”, especificamente, encontrei 172 avaliações distribuídas de forma heterogênea por 50 pastas. As provas de “*Caracterização*” foram encontradas em 28 pastas e somaram um total de 86 provas. Em sua totalidade, as provas descobertas, no entanto, nem sempre se repetiam nos temas/questões, por serem de anos de formação diferentes ou de períodos diferentes do mesmo ano, requerendo, desta forma, verificação de aprendizagem diversa por parte do docente.

Sendo assim, selecionei apenas as provas de “*Arte de Representar*” em que alguma pergunta permitia alusão ao tema aqui proposto e que se repetia em diversas outras pastas. Em geral, as questões: “*Quais as condições elementares exigidas para formar o ator?*” e “*Dizer o que se sabe sobre o personagem com referência à interpretação: psicológica, física e clínica*”, se repetiam e eram respondidas frequentemente de forma análoga ao anotado em relação à prova inicial em que vislumbrei o tema deste artigo. No total, foram 38 provas em que apareciam as questões acima; porém, é importante destacar que ocasionalmente havia menção ao tema em provas que continham uma questão que girava em torno da “*Criação do Papel*”, como veremos posteriormente.

As provas em que constavam a primeira questão, mas não era sugerido ou mesmo mencionado na resposta o fato de que deficiências seriam um fator dificultador para que uma pessoa pudesse atuar, somaram 8. Aquelas que tinham a segunda pergunta, mas não informavam nada a respeito da PCD, somaram 3. Encontrei, em vista disso, 27 provas com respostas que aludiam ao fato de que ser uma pessoa sem deficiência¹⁴ era uma necessidade básica para a formação atorial, ou seja, 71% delas.

¹⁴ Essa ideia era expressa nos textos dos estudantes ou nos atestados através do uso da expressão “físico normal”, que está em desuso, visto que a normalidade, em relação às pessoas, é um conceito questionável e ultrapassado (Sasaki, 2003). Nomenclaturas que hoje são consideradas ultrapassadas são transcritas neste artigo com o intuito de preservar a redação original das fontes.

Mas quais eram as anotações feitas por estudantes ao responderem tais proposições? Na resposta à primeira questão, em geral, respondia-se que um ator/atriz precisaria ter “pontualidade”, “talento nato”, “vocação”, “disciplina”, “inteligência”, “atitude”, “gesto”, dentre outras características, mas também “(...) não ter defeitos físicos que o impeçam de exercer quaisquer papéis”¹⁵, “(...) não ter nenhum defeito físico, a não ser que o papel precise, e para isso é preciso muita coincidência. Um gago, um (texto ininteligível), não podem ser atores, um fanhoso também.”¹⁶ e por último:

(...) deve possuir um *forte físico normal, sem defeitos que o incompatibilizam com o papel que irá representar*. Tais defeitos podem ser representados por incapacidade física de qualquer espécie. Possuir uma voz clara, capaz de ser ouvida e compreendida, em qualquer parte da plateia de onde esteja representando.¹⁷

Nestas avaliações, usualmente, menciona-se a necessidade de ter uma “boa voz”, como se percebe pela citação acima. Também acrescentavam, ocasionalmente, a inevitabilidade de se ter boa “dicção”, “articulação” e “prosódia clara e convincente”, dentre outros aspectos da expressão vocal/verbal.¹⁸ Houve estudantes que, ao responderem à questão, fizeram menção exclusiva a apenas esta característica. Em uma delas, a estudante justifica-se:

A voz, condição elementar e de grande importância, que dá e transmite ao público a sensação de realidade e verdade, pois nos grandes teatros, onde o espectador já um pouco distante não mais consegue às vezes, observador do drama intenso que se desenrola no palco, ver e analisar¹⁹ a expressão dos atores, sente pela sua voz, o drama que ele vive (...), portanto, a voz é fator imprescindível, uma dicção clara e perfeita contribui grandemente para o sucesso no palco.²⁰

Há ainda provas em que a pergunta é respondida de forma mais genérica, mencionando “bom físico” ou “dotes físicos do ator”. No entanto, entendo essas respostas como menções indiretas à inevitabilidade de um corpo sem deficiência na formação de

¹⁵ Pastas dos estudantes (número 716), Centro de Memória Luiza Barreto Leite - ETET Martins Pena (RJ), 1953.

¹⁶ Pastas dos estudantes (número 720), Centro de Memória Luiza Barreto Leite - ETET Martins Pena (RJ), 1954.

¹⁷ Pastas dos estudantes (número 726), Centro de Memória Luiza Barreto Leite - ETET Martins Pena (RJ), 1954. Grifo nosso.

¹⁸ A importância atribuída à voz no teatro ainda hoje ecoa em nossos percursos formativos e na prática em cena. Contudo, na década de 50, o teatro era entendido proeminentemente sob a perspectiva da tríade público-autor-ator, tendo grande relevância a compreensão e transmissão precisa das ideias do autor. A referência a esta tríade, inclusive, aparece em várias provas analisadas.

¹⁹ Mantenho a grafia utilizada pela estudante em seu texto.

²⁰ Pastas dos estudantes (número 739), Centro de Memória Luiza Barreto Leite - ETET Martins Pena (RJ), 1954.

atores/atrizes, visto o contexto histórico de produção das fontes, o qual analisaremos mais adiante.

Como dito anteriormente, também selecionei as provas em que o docente solicitava que se respondesse à seguinte proposição: “*Dizer o que se sabe sobre o personagem com referência à interpretação: psicológica, física e clínica*”. Foram 12 provas em que tal questão apareceu, sendo que 9 estudantes fizeram alusão a alguma deficiência como parte da composição de uma interpretação física ou clínica, somando 75% delas.²¹

As redações das respostas se deram da seguinte maneira em relação à definição da “*Interpretação Física*”: “(...) composição do tipo pode ser um aleijado, portador de um defeito físico; um rei: cheio de majestade (...).”²² Em relação à “*Interpretação Clínica*”: “(...) quando o ator tem a incumbência de criar um personagem, às vezes dono de doenças, como: epilepsia, loucuras, neuroses etc.”²³

Reunindo ambos:

Conhecer o biotipo do personagem, procurando enquadrar-se nele se possível, naturalmente um indivíduo magríssimo não poderia de maneira nenhuma convencer uma plateia representando um personagem obeso e vice-versa. Caso o referido personagem tenha algum defeito físico, devem ser lançados todos os recursos para aquele defeito aparecer, enfim, o estudo do físico é de tanta importância quanto os demais (...); se o caso é de um doente mental ou não, temos que fazer um estudo psicossomático daquele indivíduo, procurando as clínicas especializadas ou pessoas abalizadas que possam fornecer informações clínicas precisas (...)²⁴

Em relação às provas sobre a “*Criação do Papel*”, era pedido que os estudantes dissertassem sobre o tema com base em algum personagem em que estivessem trabalhando em aula. Em algumas delas, apareceram as seguintes considerações:

(...) quanto a análise externa (que muito se aprende com a observação) devemos levar em conta o modo de andar, se vamos criar o papel de uma criatura normal, ou de uma outra que apresente um defeito qualquer (...)²⁵

Na pasta 789, o estudante afirma que se deve ler inúmeras vezes a peça, conhecer o autor, estudar todos os outros personagens e, por fim, se dedicar ao seu próprio. Em relação à composição do papel que lhe caberá na encenação, escreve que seria importante saber:

²¹ Não houve referências ao tema deste estudo nas respostas ao item “*interpretação psicológica*”.

²² Pastas dos estudantes (número 739), Centro de Memória Luiza Barreto Leite - ETET Martins Pena (RJ), 1954.

²³ Pastas dos estudantes (número 768), Centro de Memória Luiza Barreto Leite - ETET Martins Pena (RJ), 1956.

²⁴ Pastas dos estudantes (número 774), Centro de Memória Luiza Barreto Leite - ETET Martins Pena (RJ), 1956.

²⁵ Pastas dos estudantes (número 777), Centro de Memória Luiza Barreto Leite - ETET Martins Pena (RJ), 1956.

A época em que viveu, quem é, que profissão exerce, qual a sua posição social, qual a sua idade, se é bonito ou feio, se é fisicamente perfeito, se tem bom ou mau coração (...) ²⁶

Apesar das provas em que constavam essa questão não terem sido numericamente incluídas na contabilidade geral das provas de “*Arte de Representar*”, considere necessária uma referência em função da corroboração do conteúdo encontrado em algumas delas ao tema aqui tratado.

As considerações acima já demonstram, por si, a relação direta entre deficiências físicas, sensoriais e mentais versus a perspectiva de alguém estar apto ou não a atuar, além de indicarem uma composição de personagens com deficiência desempenhada por quem não a possui. Essas notas foram tecidas por estudantes da Martins Pena em uma temporalidade específica: a década de 1950, e em provas de uma determinada matéria: “*Arte de Representar*”.

O padrão que se repetia nas provas de “*Caracterização*” e que fornecia indícios sobre o tema aqui estudado era aquele em que a questão proposta tratava sobre a “*Importância da caracterização no estudo da Arte Teatral*” e também em “*Qual a finalidade da caracterização no teatro?*” No decorrer das respostas, costumavam os discentes relatar que a importância e a finalidade da caracterização, dentre outros quesitos, recaíam na composição do “tipo”. Das 26 provas em que constavam essas indagações, apareceram indicações da composição do tipo do “velho”, “aleijão”, “corcunda” ou “deformados” em 18 delas, portanto, em 69%.

Apesar de os(as) estudantes não terem definido explicitamente o que entendiam como “tipo”, a leitura dos manuscritos, permite inferir o entendimento do conceito de maneira indireta, o que, por sua vez, coincide com a definição dada por Patrice Pavis (2003). O “tipo” para ele é uma

Personagem convencional que possui características físicas, fisiológicas ou morais comuns conhecidas de antemão pelo público e constantes durante toda a peça: estas características foram fixadas pela tradição literária (o bandido de bom coração, a boa prostituta, o fanfarrão e todos os caracteres da *Commedia dell’arte*) (...) O tipo apresenta-se não um indivíduo, pelo menos um papel característico de um estado ou de uma esquisitice (assim o papel do avaro, do traidor). Se ele não é individualizado, possui pelo menos alguns traços humanos e historicamente comprovados. (PAVIS, 2003, p.410)

²⁶ Pastas dos estudantes (número 789), Centro de Memória Luiza Barreto Leite - ETET Martins Pena (RJ), 1956.

Essa personagem pode ser encontrada em comédias, mas também em outros contextos (a novela brasileira trabalha com tipos: “a mocinha”, “o pobre”, “o vilão”, “o rico” etc.). Ela pode ser identificada por estar reduzida, ao longo do texto ou da encenação, primordialmente, a um traço específico: um determinado comportamento, característica física, classe ou grupo social, entre outros. Isso impede um aprofundamento proporcional nas diversas outras particularidades do ser humano representado, que complexificariam a composição desse ser fictício.

Há criação de um tipo logo que as características individuais e originais são sacrificadas em benefício de uma generalização e de uma ampliação. O espectador não tem a menor dificuldade em identificar o tipo em questão de acordo com um traço psicológico, um meio social ou uma atividade. (PAVIS, 2003, p.410)

Apesar, é claro, de toda personagem ser, à sua maneira, um conjunto de traços mais ou menos elaborados, que nem de longe correspondem a alguém real, o “tipo” está ainda mais restrito por ser apresentado de forma generalizada e desumanizada, visto que frequentemente é reduzido a um aspecto mais central.

Abaixo seguem alguns trechos destas provas demonstrando assim a similaridade de compreensão dos estudantes acerca do “tipo” e do entendimento de Pavis (2003);

(...) os cuidados que devemos ter no estudo de uma composição é observar as suas características como sejam: um velho, por ex; a maneira de andar, o tom da sua voz, os cabelos brancos, a pele enrugada, a maneira de andar e levantar. Há o tipo baixo e o gordo como o magro e o esguio. Há o tipo da beata, geralmente se caracteriza pelo procedimento, a maneira de vestir-se. É um tipo muito sisuda.²⁷

Destaco ainda: “Estes materiais servem para caracterização e definem e marcam um determinado tipo: velho, índio, preto etc (...)”²⁸.

Além destes, para finalizar:

A finalidade da caracterização é exatamente compor um tipo, por exemplo: quando o ator representa um corcunda, um aleijado, um tipo exótico, como o mouro, ele procura aproximar-se do tipo por intermédio da caracterização.²⁹

²⁷ Pastas dos estudantes (número 743), Centro de Memória Luiza Barreto Leite - ETET Martins Pena (RJ), 1955.

²⁸ Pastas dos estudantes (número 782), Centro de Memória Luiza Barreto Leite - ETET Martins Pena (RJ), 1956.

²⁹ Pastas dos estudantes (número 758), Centro de Memória Luiza Barreto Leite - ETET Martins Pena (RJ), 1955.

Provavelmente, os estudantes, tanto nas provas de “*Arte de Representar*” como de “*Caracterização*”, se guiaram por orientações dadas pelos docentes acerca do pensamento estético da época, que, por sua vez, estavam em consonância com a conjuntura histórica do momento (como veremos adiante). Em algumas provas, foram encontradas anotações de Delorges Caminha, professor regente de “*Arte de Representar*”. Proponho a análise da observação feita por ele em uma avaliação constante na pasta 743, em que a estudante foi inquirida acerca da interpretação psicológica, física e clínica. Diz ela que

(...) psicologia: é a ciência que trata dos fenômenos psíquicos; física: o ator deve ter um físico perfeito. Em caso de transformação ele recorrerá a caracterização; Clínica: para interpretar uma pessoa que tenha alguma doença ou defeito, deve o ator observá-la e até mesmo pedir pormenores a pessoas entendidas para saber as reações.³⁰

Ao corrigir esta avaliação, que continha 3 questões, o professor³¹ dá nota 6,0 à estudante e escreve ao final:

(...) a síntese das respostas, não está má, exceptuando-se a questão 1, na qual a aluna define a seu modo, a psicologia, em vez de discorrer sobre “interpretação psicológica”.³²

Após terminar esta anotação, ele a assina, assegurando-nos, portanto, sua autoria. Esse pequeno registro nos dá pistas de que a escrita dos outros itens foi validada por Delorges e, portanto, está de acordo com seus ensinamentos já que ele não faz nenhuma referência “corretiva”³³ em relação à questão da deficiência.

Há ainda a necessidade de analisarmos os atestados médicos solicitados pela “Escola Dramática” para ingresso e matrícula dos discentes, posto que se configuram como uma documentação advinda externamente à instituição que endossam as primeiras pistas encontradas na documentação interna. Com esta finalidade, inicialmente, tal como feito no estudo das provas, atentemos para o levantamento dos dados quantitativos.

³⁰ Pastas dos estudantes (número 743), Centro de Memória Luiza Barreto Leite - ETET Martins Pena (RJ), 1955.

³¹ Delorges Caminha era, também, diretor e ator tendo sido citado inúmeras vezes nos periódicos da década de 50 consultados para esta pesquisa na Hemeroteca Digital. Consta inclusive nota em que ele é indicado como parte do elenco da peça “*Beija-me e verás*” em que Bibi Ferreira figurava. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_07&pesq=delorges%20caminha&pasta=ano%20195&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=1004

³² Pastas dos estudantes (número 743), Centro de Memória Luiza Barreto Leite - ETET Martins Pena (RJ), 1955.

³³ Em relação à possíveis notas escritas por docentes nas provas de “*Caracterização*”, informo que não foram encontradas.

Em relação aos atestados médicos solicitados aos ingressantes como parte da documentação inicial a ser apresentada para frequentar o curso, encontrei-os em 56 pastas. Dentre esses, 22 faziam menção explícita sobre o paciente ter em “perfeito estado os órgãos da visão, fonação e audição”³⁴, bem como não possuir “defeito físico que impossibilite a cena”³⁵ ou “defeito físico ou qualquer processo mórbido que o impossibilite para o exercício de suas atividades estudantis”.³⁶

Em outros 15 atestados, as considerações são menos explícitas, em função da escolha do termo médico “perfeitas condições de sanidade física e mental”³⁷, que deixa margem também para o entendimento de indicação de boas condições de saúde num quadro geral³⁸, e vinham sempre acompanhadas de “não apresenta doença infectocontagiosa”³⁹. Outros 10 documentos falam exclusivamente que o paciente não apresenta “*perturbação mental*”⁴⁰ ou “*tem perfeita sanidade mental*”⁴¹, geralmente registrado também que o paciente também não apresenta doença infectocontagiosa. Finalmente, 9 mencionam apenas “*boas condições de saúde*”⁴² e ausência de moléstia infectocontagiosa. Somando esses quantitativos, temos 47 atestados dos 56 encontrados, certificando que, por não terem deficiência física, sensorial ou mental, os pacientes poderiam frequentar a escola, o que representa 83,9% do total.

Gostaria de prosseguir na interpretação desses dados, agora de forma qualitativa. Ao me atentar às palavras do médico e do estudante que indicavam que uma PCD não estaria apta a frequentar a escola no primeiro documento com o qual me familiarizei, pus-me a pensar se este seria um fato isolado, um entendimento pessoal de ambos, ou se seria a tradução de significados compartilhados por toda uma cultura, uma tradução em palavras de um

³⁴ Pastas dos estudantes (número 719), Centro de Memória Luiza Barreto Leite - ETET Martins Pena (RJ), 1954.

³⁵ Pastas dos estudantes (número 705), Centro de Memória Luiza Barreto Leite - ETET Martins Pena (RJ), 1953.

³⁶ Pastas dos estudantes (número 714), Centro de Memória Luiza Barreto Leite - ETET Martins Pena (RJ), 1953.

³⁷ Pastas dos estudantes (número 874), Centro de Memória Luiza Barreto Leite - ETET Martins Pena (RJ), 1959.

³⁸ Estes dados foram somados aos dados mais explícitos em função do contexto geral da época estudada, pois acredito que denotem, de forma menos incisiva, a mesma indicação dos demais.

³⁹ Estes dados foram somados aos dados mais explícitos em função do contexto geral da época estudada, pois acredito que denotem, de forma menos incisiva, a mesma indicação dos demais.

⁴⁰ Pastas dos estudantes (número 849), Centro de Memória Luiza Barreto Leite - ETET Martins Pena (RJ), 1958.

⁴¹ Pastas dos estudantes (número 722), Centro de Memória Luiza Barreto Leite - ETET Martins Pena (RJ), 1954.

⁴² Pastas dos estudantes (número 864), Centro de Memória Luiza Barreto Leite - ETET Martins Pena (RJ), 1959.

pensamento da época em que essa fonte histórica primária, tomada para análise, foi produzida. Stuart Hall diz que a

(...) cultura diz respeito a “significados compartilhados”. Ora, a linguagem nada mais é do que o meio privilegiado pelo qual “damos sentido” às coisas onde o significado é produzido e intercambiado. Significados só podem ser compartilhados pelo acesso comum à linguagem. Assim, esta se torna fundamental para os sentidos e para a cultura e vem sendo invariavelmente considerada o repositório-chave de valores e significados culturais. (HALL, 2016, p.17)

O autor entende “linguagem” em um sentido mais amplo, que não inclui apenas as palavras ditas ou escritas, mas também “os signos e símbolos - sejam eles sonoros, escritos, imagens eletrônicas, notas musicais e até objetos” que usamos para “significar ou representar para outros indivíduos nossos conceitos, ideias e sentimentos” (Hall, 2016, p.17).

Sendo assim, poderíamos incluir desde a linguagem através da qual o sinal de trânsito comunica algo, até a linguagem corporal, da música, das roupas, enfim, os signos e símbolos através dos quais estabelecemos algum tipo de “conversa”. No caso deste estudo, entretanto, a linguagem escrita foi a que propriamente me permitiu entrever indícios das práticas educacionais na Martins Pena e das práticas médicas que se interrelacionavam com essas questões educacionais durante a década de 50.

Esses significados culturais “não estão somente na nossa cabeça - eles organizam e regulam práticas sociais, influenciam nossa conduta e constantemente geram efeitos reais e práticos” (Hall, 2016, p.20). Apesar de os integrantes da mesma cultura atribuírem sentidos semelhantes às coisas ao seu redor, isso não significa que essas atribuições de significados se dão de forma totalmente homogênea e unitária. Justamente porque existem muitas maneiras de interpretar ou representar um determinado tema dentro de um mesmo núcleo social, o levantamento dos dados apresentados no início do estudo e a verificação da repetição de padrões se fizeram necessários.

Ao examinar as provas de “*Arte de Representar*” e de “*Caracterização*” qualitativamente e quantitativamente, pude verificar que, de fato, se representava ali, através da linguagem escrita, as práticas artísticas e pedagógicas da escola, e que estas indicavam a exclusão de uma pessoa com deficiência de seu quadro de discentes. Ao aprofundar este estudo, comparando-o com a escrita de diferentes médicos, registrada em atestados fornecidos por eles para fins escolares, e ainda sendo esses documentos provenientes de uma área do conhecimento humano diversa e produzidos externamente à instituição, foi encontrado um padrão de escrita que apontou para o fato de que não se tratava, na redação dos primeiros

documentos lidos, da expressão de um pensamento isolado de um docente, de um estudante ou de um médico específico.

Dessa forma, foi se delineando cada vez mais a comprovação de que, longe de estar remando contra a maré de sua época, o que de fato seria impossível, a instituição, como tal, demonstrava em seu microcosmo o que se verificava no macrocosmo social. Os padrões de representação verificados nos três grupos de documentos acima revelam, de fato, os padrões de relações sociais que os geraram.

Para endossar esta afirmativa, trago ainda alguns questionamentos finais. Qual seria o entendimento da sociedade e da medicina em relação à PCD na época? E, afinal, o que é ser uma pessoa com deficiência hoje? Atualmente, considera-se, segundo a Lei Brasileira de Inclusão, que pessoa com deficiência é aquela

que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasília, 2015, p.1)

Mas a maneira como as diversas culturas nomearam, lidaram e lidam com a PCD variou ao longo da História. No Brasil não seria diferente, foram vários os estágios:

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que — por causa das condições atípicas — não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais. (SASSAKI, 2006, p.16)

Isto posto, em qual desses momentos do percurso histórico de como a PCD é vista em nossa sociedade, houve a produção das fontes estudadas? Pode-se depreender que, na década de 1950, no Brasil, compreendia-se a pessoa com deficiência através do paradigma do modelo médico, já que Sasaki afirma que apenas a partir do final da década de 1960 iniciou-se o movimento da integração social que procurou inserir “as pessoas com deficiência nos sistemas sociais gerais como a educação, o trabalho, a família e o lazer” (Sasaki, 2006, p.31).

Então,

Se algumas culturas simplesmente eliminavam as pessoas com deficiência, outras adotaram a prática de interná-las em grandes instituições de caridade, junto com doentes e idosos. Essas instituições eram em geral muito grandes e serviam basicamente para dar abrigo, alimento, medicamento e alguma atividade para ocupar o tempo ocioso (SASSAKI, apud SASSAKI, 2006, p30)

Era neste contexto histórico que a “*Escola Dramática Municipal*” se constituía como instituição de formação atorial. No decorrer da década de 1950, nem mesmo as instituições especializadas, que se multiplicaram no final da década de 1960 (Sasaki, 2006), eram detectadas como uma prática social corrente. Vivenciava-se uma segregação institucional não especializada, e vigorava a compreensão de que o corpo da pessoa com deficiência era um corpo em tratamento. A deficiência era vista como um fenômeno biológico, sinônimo de doença que necessita ser curada, sendo considerada uma restrição corporal e individual. Além disso, os critérios para se definir o que é considerado deficiência, neste paradigma, são estabelecidos por normas e pelos desvios destas (Gesser, 2019, apud Bousfield, Foresti, 2022).

Modelo médico: Aqui, a deficiência é tida como o principal fator responsável pela não participação (não aceitação) de pessoas com deficiência nos sistemas comuns da sociedade. A deficiência é considerada um fator negativo, errado, indesejável, que precisaria ser eliminado ou, pelo menos, reduzido a fim de que a pessoa com deficiência possa fazer parte da sociedade. Para tanto, a sociedade usa o critério de triagem diagnóstica, que separa pessoas com deficiência em elegíveis e não elegíveis à participação nos sistemas comuns (educação, trabalho etc.). (SASSAKI, 2014, p. 10)

Posteriormente, no final da década de 1960, através do esforço da PCD e seus aliados, passa-se ao paradigma do modelo social, em que a sociedade é vista como a adversidade a ser vencida. É a sociedade que, muitas vezes, obstaculiza a inclusão das pessoas com deficiência, à medida que cria mecanismos de exclusão que vão desde a estrutura arquitetônica das cidades até as atitudes cotidianas das pessoas, que não reconhecem a deficiência como um dos atributos da humanidade.

Modelo social. O principal fator responsável pela não participação (não aceitação) de pessoas com deficiência na sociedade é constituído por barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e naturais, existentes na sociedade. A deficiência é apenas um dos atributos da diversidade humana. Ela não é necessariamente negativa, errada ou indesejável. Este modelo gerou o paradigma da inclusão e a terminologia tecnicamente apropriada, os quais vieram a ser incorporados na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, pela ONU em 2006. (SASSAKI, 2014, p. 10)

Trata-se de uma nova perspectiva política, social e teórica em relação à deficiência, pois traz para o debate as limitações sociais, além das questões médicas que a PCD possa ter.

Além disso, sob este paradigma, as questões são debatidas não mais a nível individual, mas sim coletivo, o que facilita a promoção de ações a nível de políticas públicas e promoção da justiça social. No modelo social da deficiência, a principal intervenção a ser feita deve ser na sociedade, para que seja garantida a participação das PCD (França, 2013, apud Bousfield; Foresti, 2022). Apesar de suas contribuições, este modelo foi criticado à medida que pressupunha que, se todas as barreiras sociais forem retiradas, as PCD passariam a exercer sua total independência, o que não seria uma afirmativa válida para todas as Pessoas com Deficiência. (BOUSFIELD; FORESTI, 2022).⁴³

As transformações em relação ao entendimento social acerca das PCDs ao longo da História, aqui apresentadas, demonstram a causa da surpresa inicial incitada pela leitura do atestado e da prova. Elas indicam que, como produto da sociedade brasileira do século XXI e das transformações pelas quais a inclusão da pessoa com deficiência em escolas tem passado, acesso símbolos e significados diferentes, que também foram culturalmente construídos em meu tempo. Vivemos uma época em que cada vez mais defendemos a diversidade e os direitos das várias categorias identitárias, seja de gênero, raça, classe social, orientação sexual, velhice, compreendendo todas como parte constitutiva do sujeito e que, por vezes, se interseccionam, possuindo demandas próprias e heterogêneas.

Os processos históricos fluíram através de transformações que atravessaram os tempos até chegar ao presente, produzindo novos efeitos. Hoje temos legislações que asseguram a inclusão da PCD em escolas, no meio do trabalho, etc. No entanto, esses efeitos não são sentidos igualmente por todos os setores da sociedade, e as discussões estão na pauta do dia nesta segunda década do século XXI.

O estudo aqui desenvolvido demonstra rupturas do presente em relação ao passado, mas também a possibilidade de nos confrontarmos com as continuidades, infelizmente, entre as duas temporalidades. Em nossa escola, nos dias de hoje, a despeito de mudanças legais e educacionais, não se nota de fato que a realidade tenha mudado radicalmente.⁴⁴ Tivemos e

⁴³ Para saber sobre as contribuições das teóricas feministas a partir da década de 90/2000 e o surgimento de uma segunda geração de estudos do modelo social ver: (BOUSFIELD; FORESTI, 2022)

⁴⁴ Isto se deve a inúmeros fatores que vão desde a necessidade de adaptações físicas das escolas por parte do Estado, mas também das faculdades de formação de professores(as) inserirem em seus currículos, matérias que ajudem o docente a sair com boa formação em torno do trabalho a ser feito com a PCD em sala de aula, cursos oferecidos pelas Secretarias de Educação (no caso da FAETEC SECTI - Secretaria de Ciência e Tecnologia) que promovam a formação continuada de seu profissional incluindo tais demandas educacionais, ter como prática educacional cotidiana a avaliação do trabalho com as práticas inclusivas, suporte e acessibilidade para a PCD ir e vir da escola, dentre vários outros.

temos sim estudantes cegos ou com baixa visão, neurodiversos, deficientes físicos, mas sua presença ainda é tímida, o que se nota também no exercício da profissão. É raro encontrar uma peça teatral como “*Meu Corpo Está Aqui*”, escrita por Julia Spadaccini e em cartaz desde 2023, que tem um elenco composto totalmente por Pessoas com Deficiência e que tem sido indicada e ganhadora de prêmios de teatro.

Retornando ao passado e às proposições iniciais, para efeito de conclusão, acredito ter demonstrado que os conceitos, ideias e sentimentos relativos à compreensão da Pessoa com Deficiência, compartilhados pela sociedade brasileira durante a década de 1950, organizaram e regularam as práticas sociais da época, influenciaram condutas, como sugere Hall, e geraram efeitos reais e práticos nas vidas de quem possuía deficiência. No caso deste estudo, percebemos que o resultado, os efeitos práticos desse conjunto de ideias compartilhadas, foi a exclusão da possibilidade da formação atorial através de uma instituição formal de ensino, já que um artista que não contasse com todos os membros de seu corpo, que não visse, falasse e ouvisse perfeitamente, não seria admitido na escola. Claramente, por se tratar de uma compreensão acerca da PCD em dado momento histórico, essa exclusão não era verificada apenas na “Escola Dramática”, mas nas instituições educacionais como um todo.

Em se tratando especificamente da Martins Pena na época, podemos concluir que as questões analisadas nas avaliações de “Arte de Representar” aludiam às “condições exigidas” para que o ator se formasse, justamente porque seriam essas que habilitariam o jovem formado ao exercício de sua função. As perguntas e respostas acerca da interpretação sob o ponto de vista físico ou clínico indicavam que, se havia a necessidade de observar alguém com deficiência e consultar especialistas, era porque, justamente, a pessoa que compunha a personagem não era PCD ou não tinha aquela deficiência específica que precisava ser retratada no momento. Caso contrário, o seu próprio corpo “comporia” o papel. A personagem tipo, por sua vez, representada no todo por uma de suas partes, generaliza e evidencia um olhar e uma atitude de uma sociedade que não reconhece a deficiência como um dos atributos da humanidade. A análise do não-dito, do implícito, torna explícito o pensamento por trás das palavras. Os atestados revelam, na repetição padrão dos termos médicos utilizados, um modelo de compreensão do que seria necessário para ser ator/atriz, que por sua vez correspondia à expectativa social.

Buscou-se, desta forma, entender e demonstrar o por quê das palavras usadas, já que elas não são postas por acaso nos documentos. Elas importam e fazem a diferença, assim

como o contexto de seu uso, o local e a época da produção desses dados. Através das provas de estudantes e atestados, portanto, foi possível vislumbrar uma análise do contexto da prática escolar na “*Escola Dramática Martins Pena*” durante a década de 50.

REFERÊNCIAS:

BARROS, José D'Assunção. **O projeto de pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

BOUSFIELD, Andréa Barbará da Silva; FORESTI, Taimara. **A compreensão da deficiência a partir das teorias dos modelos médico e social**. *Psicologia Política*. vol. 22. n.55. pp. 654-667. 2022. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v22n55/v22n55a10.pdf>

HALL, S. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, Apicuri, 2016

Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/ lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. (Tradução: sob a direção de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira). 2. ed. SP: Perspectiva, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**. Construindo uma sociedade para todos. 7ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

_____ **Capacitismo, incapacitismo e deficientismo na contramão da inclusão**. *Revista Reação*, ano XVII, n. 96, jan./fev. 2014, p.10-12. Atualizado em 1º/maio/2020.

_____ **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. In: VIVARTA, Veet (coord.). *Mídia e deficiência*. Brasília: Andi/Fundação Banco do Brasil, p. 160-165, 2003.

ANEXOS

Quadro 1 – Quantitativo por Procedência

Procedência	Quantitativo
DF	118
MG	22
RJ	17
ES	14
SP	10
BA	6
Portugal	6
PA	5
AM	4
PE	4
RS	4
GO	3
MA	3
CE	2
Itália	2
MT	2
PB	2
PR	2
RN	2
SC	2
AL	1
Alemanha	1
Polônia	1
TOTAL	233

Quadro 2 – Quantitativo por Profissão⁴⁵

Profissão	Quantitativo
Estudantes	96
Comerciários (as)	20
Funcionários (as) públicos(as)	14
Bancários(as)	13
Professores(as)	9
Escriturários (as)	7
Funcionários(as) Autárquicos(as)	6
Contadores(as)	6
Aux de escritório	5
Datilógrafas	4
Militares	4
Correspondentes	3
Domésticas	3
Aeroviários	2
Comerciantes	2
Desenhistas	2
Enfermeiras	2
Industriários	2
Jornalistas	2
Assistente Social	1
Aux Administrativo	1
Aux de contabilidade	1
Aux de Desenhista	1
Aux de Secretaria	1
Barbeiro	1
Divulgador Científico	1
Educador Social	1
Estatístico	1
Estenógrafo	1
Funcionário Municipal	1
Guarda-livros	1
Linotipista	1
Mensageiro	1
Músico	1
Porteiro	1
Serventuário	1
Téc de Contabilidade	1
Téc de Laboratório	1
Telefonista	1
Vendedor de Praça	1
Não constava	6
Pastas vazias	5
Ilegível	1
TOTAL	235

⁴⁵ O quantitativo final excede em 2 o número de pastas, visto que, na pasta 707 o estudante informa ser servidor autárquico e jornalista e na 776 escriturária e datilógrafa.