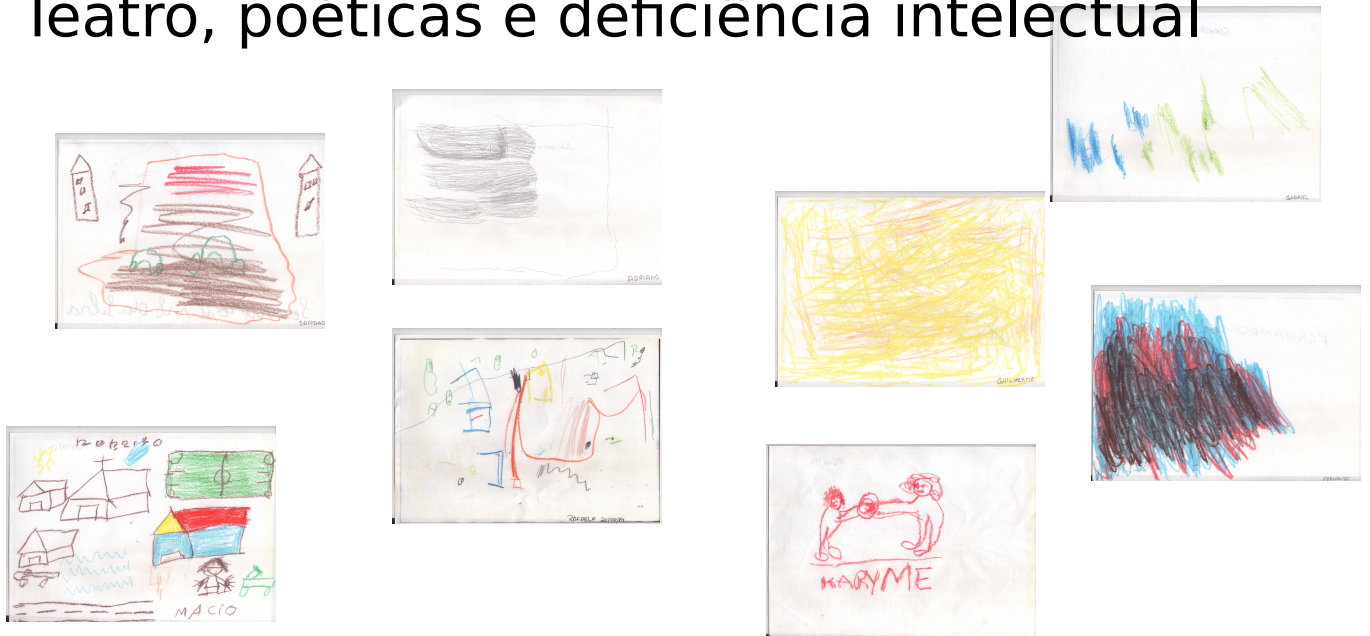


Patrícia Avila Ragazzon



PARA ALÉM DE NOSSAS DIFERENÇAS
Teatro, poéticas e deficiência intelectual



Orientação: Profº Dr João Pedro Alcantara Gil

Porto Alegre
Agosto de 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

PATRÍCIA AVILA RAGAZZON

**PARA ALÉM DE NOSSAS DIFERENÇAS:
TEATRO, POÉTICAS E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de MESTRE EM ARTES CÊNICAS.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Recepção e Conhecimento em Artes Cênicas.

Orientação: Prof. Dr. João Pedro Alcantara Gil

Porto Alegre

Agosto/2018

CIP - Catalogação na Publicação

Ragazzon, Patrícia Avila

Para além de nossas diferenças: teatro, poéticas e deficiência intelectual / Patrícia Avila Ragazzon. -- 2018.

86 f.

Orientador: João Pedro Alcantara Gil.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Teatro. 2. Performance. 3. Deficiência intelectual. 4. Inclusão. 5. Alteridade. I. Gil, João Pedro Alcantara, orient. II. Título.

PATRÍCIA AVILA RAGAZZON

**PARA ALÉM DE NOSSAS DIFERENÇAS:
TEATRO, POÉTICAS E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de MESTRE EM ARTES CÊNICAS.

Porto Alegre, de Agosto de 2018.

MEMBROS DA BANCA:

Profª Drª Magali Mendes de Menezes

Profª Drª Marlene Rozek

Profª Drª Mirna Spritzer

Prof. Orientador Dr. João Pedro Alcantara Gil

“Dedico este trabalho a TODA a diversidade de pessoas que sofrem ou já sofreram qualquer tipo de preconceito, violência física ou psicológica por seu gênero, raça, classe social, condição física, psíquica ou cognitiva por não compartilharem dos modelos dominantes e fazerem com que o mundo se torne um lugar mais potente por suas diferenças.”

AGRADECIMENTOS

Chega o rito de passagem, mesmo sabendo que os resultados sempre se dão de acordo com o momento e com a nossa capacidade de estruturar todas as leituras, vídeos, ideias e pessoas que fizeram parte deste processo.

Sou privilegiada por ser a única entre os meus seis irmãos a ingressar no ensino superior, por estar defendendo minha dissertação numa universidade pública e desenvolvendo uma pesquisa com o auxílio de uma bolsa de estudos.

Agradeço a **UFRGS** e a todos que batalharam pelo ensino público de qualidade antes de mim e pela resistência do **Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas**, seus professores que fizeram parte de minha formação e funcionários do **Departamento de Arte Dramática**.

Agradeço a **CAPES** pela oportunidade de pesquisar, adquirir livros, participar de congressos e seminários nacionais e internacionais, contribuindo com a experiência de campo em meus estudos.

Agradeço muito a **João Pedro Alcantara Gil**, pelo estímulo de retomar os estudos, por problematizar meus escritos, dialetizar meus argumentos, me fazer crescer com apoio e presença de grande mestre.

Às professoras da banca, **Magali Mendes de Menezes** pela acolhida levinasiana e por me apresentar a latinidade da filosofia, **Marlene Rozek** pelas sensíveis contribuições na qualificação e **Mirna Spritzer**, minha primeira professora de teatro, pela escuta e pela disposição em fazer parte deste momento.

Aos **colegas do PPGAC** e a **Mesac Silveira**, que coordenou meu estágio docente e compartilhou muitas inquietações desta pesquisa comigo.

Aos **amigos e companheiros** de trajetória, apaixonados pelo teatro, assim como eu, que influenciam meu trabalho e meu modo de construção do conhecimento.

Agradeço também aos funcionários da **APABB RS**, principalmente à **Paula Türck** e **Cristiane Bilhalva**, que colaborou sem saber em muitas reflexões.

A minha **mãe** e a todas as **mulheres** que contribuíram com minha linhagem, à **Tath Sant'Anna** que me ensina a ser mãe e me apresenta a diversidade a cada uma de nossas conversas.

Gratidão imensa ao meu companheiro de amor e de trabalho **Cícero Neves** por nossas conversas, por todas as colaborações e por ter me substituído em aula, para que eu pudesse cumprir meu estágio e escrever.

E, por fim, e não menos importante, agradeço a todos os **familiares, alunos e alunas** que frequentam o projeto ***Ligados pela Arte***, os atuais e os que já fizeram parte. Vocês me ensinam muito. Vocês me apresentaram o infinito.

“Se a história pretende integrar o Eu ao Outro em um espírito impessoal, esta pretensa integração é crueldade e injustiça, quer dizer, ignora o Outro. (...) A história é fermentada pelas rupturas da história em que se emite um juízo sobre ela. Quando o homem aborda verdadeiramente o Outro, é arrancado da história.”

(EMMANUEL LEVINAS)

RESUMO

Esta investigação se refere ao processo de criação teatral entre pessoas com deficiência intelectual, a partir da experiência em oficinas de teatro realizadas entre 2014 e 2017 no projeto *Ligados pela Arte* da APABB RS. O estudo aborda reflexões, questionamentos e transbordamentos que surgem a partir desta prática, orientado pelas seguintes indagações: como é possível desenvolver um fazer teatral com este grupo de pessoas? Quais são as possibilidades poéticas destes sujeitos? Sem a intenção de concluir estes assuntos ou produzir respostas absolutas, a pesquisa busca construir e cruzar interlocuções possíveis entre a arte teatral, seus processos sócio-educativos, políticas inclusivas contemporâneas e estudos transdisciplinares, bem como suas implicações no pensar a inclusão social e o significado do outro, ao encaminhar uma abordagem que busca explorar as possibilidades poéticas e noções de alteridade que podem vir a se expandir para além de nossas diferenças.

Palavras-chave: Teatro, performance, deficiência intelectual, inclusão, alteridade.

RESUMEN

Esta investigación se refiere al proceso de creación teatral entre personas con discapacidad intelectual, a partir de la experiencia en talleres de teatro realizados entre 2014 y 2017 en el proyecto *Ligados por el Arte* de la APABB RS. El estudio aborda reflexiones, cuestionamientos y desbordamientos que surgen a partir de esta práctica, orientado por las siguientes indagaciones: ¿cómo es posible desarrollar un hacer teatral con este grupo de personas? ¿Cuáles son las posibilidades poéticas de estos sujetos? Sin la intención de concluir estos asuntos o producir respuestas absolutas, la investigación busca construir y cruzar interlocuciones posibles entre el arte teatral, sus procesos socio-educativos, políticas inclusivas contemporáneas y estudios transdisciplinares, así como sus implicaciones en el pensar la inclusión social y el significado del otro, al encaminar un enfoque que busca explorar las posibilidades poéticas y nociones de alteridad que pueden venir a expandirse más allá de nuestras diferencias.

Palabras clave: Teatro, performance, discapacidad intelectual, inclusión, alteridad.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Sala de aula	36
FIGURA 2 – Roda em aula aberta	36
FIGURA 3 – Jogo de bola	36
FIGURA 4 – Apresentação de formas com tecidos 1	53
FIGURA 5 – Apresentação de formas com tecidos 2	53
FIGURA 6 – Apresentação de formas com tecidos 3	53
FIGURA 7– Agradecimento	53
FIGURA 8 – Apresentação de formas com tecidos 4	74
FIGURA 9 – Apresentação de formas com tecidos 5	74
FIGURA 10 – Apresentação de formas com tecidos 6	74
FIGURA 11– Apresentação de formas com tecidos 7	74
FIGURA 12 – Apresentação do circo 1	79
FIGURA 13 – Apresentação do circo 2	79
FIGURA 14 – Apresentação do circo 3	79
FIGURA 15 – ANEXO B – Fotografia da Biblioteca da FACED/UFRGS	85

LISTA DE ABREVIATURAS

APABB – Associação de Pais, Amigos e Funcionários do Banco do Brasil

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

PcD – Pessoa com deficiência

PcDi – Pessoa com deficiência intelectual

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – QUEM SOMOS? QUEM NOS TORNAMOS?	
1.1 – Tornar-se Professor	17
1.2 – Ligados pela Arte	20
1.2.1 – Sobre pessoas	23
1.2.2 – Quem são “eles”?	25
1.3 - Sobre deficiência	27
1.3.1 – Ser normal ou diferente	31
CAPÍTULO 2 – CORPO, DIFERENÇA E INFINITO	
2.1 – Que corpos são esses?	37
2.2 – Possibilidades Performativas destes Corpos	41
2.3 – Jogo e Alteridade	45
2.4 – A Ideia de Infinito para uma Poética Teatral	49
CAPÍTULO 3 – POÉTICAS DA ALTERIDADE	
3.1 – A Performance como Proposta Poética	54
3.1.1 – A poética do inacabado	58
3.2 – Metodologias da Escuta	63
3.3 – Linguagem Rosto a Rosto.....	67
3.4 – Para além de nossas diferenças	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	80
ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DE USO DAS IMAGENS	84
ANEXO B – ILUSTRAÇÃO 5	85
ANEXO C – MOÇÃO DE REPÚDIO	86
ANEXO D - DVD	

INTRODUÇÃO

Impulsionada pelo desejo e curiosidade de ampliar o conhecimento nas artes cênicas e sua aprendizagem no contexto da diversidade, irei expor, indagar e refletir sobre as possibilidades de criação teatral entre pessoas com deficiência intelectual, ampliando a discussão para conceitos sobre diferenças, normalização e alteridade.

Cada vez mais se faz presente na sociedade a noção sobre diversidade, inclusão e direitos das minorias. As fraturas de um sistema que não sustenta mais seus discursos se mostram irreversíveis, embora, certos setores da sociedade insistam em manter rótulos e preconceitos de gênero, etnia, classe social e tantas outras formas de diferenciação, como a de corpos e seus padrões de normalidade.

Em decorrência de leis e estatutos criados e reconhecidos nas duas últimas décadas, a pauta que envolve a situação da pessoa com deficiência vem dando espaço a discussões e reflexões que visam o acesso de todas as pessoas, sensibilizando a sociedade para que estas pessoas saiam de sua condição de invisibilidade social.

Num campo do conhecimento que também vem ganhando força e ampliando os modos de tecer suas subjetividades, nos últimos anos, a pesquisa em artes cênicas vem demonstrando que, além da elaboração decorrente de suas especificidades técnicas e de linguagem, também pode vir a contribuir com aspectos que se refletem no campo social e nas políticas públicas.

A investigação que se segue terá como objeto de pesquisa as oficinas de teatro realizadas entre pessoas com deficiência intelectual, desenvolvendo um estudo sobre suas possibilidades de aproximação com as artes da presença e reflexões trazidas a partir das limitações e poéticas encontradas. O período abrange de 2014 a 2017, tendo como base a experiência de criações realizadas em aulas práticas, legitimando este aspecto da arte como fonte de saber a ser compartilhado.

Sob esta perspectiva, a abordagem metodológica propõe encontros híbridos que implicam referenciais contemporâneos onde a arte é vista como articuladora de princípios e questões do fazer e do viver, que se identificam com a “pesquisa-arte” somático-performativa de Ciane Fernandes, onde: a “pesquisa-arte” (mais do que “artística” ou “em artes”) é uma “pesquisa em movimento”: seu tema é seu método,

seu objeto é seu sujeito, encontrando na experiência prática fundamentos para serem incorporados na escrita e nas reverberações teóricas. (FERNANDES, 2014)

Saliento que o uso desse novo termo híbrido – “somático-performativo” - não decorre da busca por inventar um novo paradigma ou modelo a ser seguido. Muito pelo contrário, surge de uma necessidade real de diluir fronteiras entre campos artificialmente separados que atrapalham o fluxo da vida, da arte e da pesquisa. Assim, essa terminologia busca legitimar uma abordagem aberta, inclusiva e em constante transformação. Apesar de trazer o conforto da aceitação, essa abordagem propõe o desafio como estímulo ao crescimento ou mudança, tanto quanto o fazem a educação somática, a dança-teatro e a performance. (FERNANDES, 2014)

A opção por trabalhar com teatro e todos os seus desdobramentos imbricados, me proporcionaram o privilégio de transitar pelos mais diversos grupos e introduzir na experiência cotidiana a observação, o treino da escuta e sensibilidade, além do jogo presente na construção do trabalho coletivo. Fazer teatro sempre incluiu um desejo por compartilhar, desconstruir e surpreender o outro, ao mesmo tempo em que possibilitava em mim esta reciprocidade.

Nestes entrelaçamentos, fui desafiada, em 2014, a trabalhar com o grupo de teatro do projeto *Ligados pela Arte* da APABB RS, tendo como público alvo, pessoas com mais de 21 anos com síndromes diversas e múltiplas deficiências que afetam a coordenação motora e a capacidade intelectual, em diferentes níveis.

A palavra deficiência é feia, dura, mas como será visto adiante, é o termo utilizado de acordo com a atual legislação brasileira. A palavra pode remeter a um “déficit”, algo que falta, que falha, remetendo a uma relação de inferioridade.

Ao mesmo tempo, quando se fala em deficiência, demarca-se um território, abrindo o olhar para o seu significado na exposição do outro, não amenizando sua diferença com termos suaves como “pessoa especial”, tolerada e inserida na sociedade. A palavra é nomeada como denúncia de uma sociedade desigual, em busca de visibilidade e condições para um real acolhimento social.

Mas, como desenvolver o teatro com este público? Como fazer com que todos participem de um processo coletivo, quando nem todos têm o mesmo entendimento? De que forma a atividade teatral pode instigar estes sujeitos em seus

aspectos lúdicos, expressivos e criativos, mesmo com sua compreensão diferenciada da experiência?

Estes questionamentos podem ser feitos por qualquer professor, em qualquer experiência em sala de aula, pois todos somos constituídos de vivências diferenciadas e, sendo assim, estes são modos de instigar todos os públicos, embora, no caso específico das pessoas com deficiência intelectual, estas experiências diversas sejam mais evidentes e marcantes.

Sem a intenção de solucionar estes questionamentos ou criar um receituário aplicável para grupos com dificuldade de aprendizagem, esta pesquisa se propõe a abordar os desafios, práticas e experimentações que foram realizadas nos encontros de teatro com este grupo específico.

Também não pretendo construir nenhum sistema teórico ou engessar processos cênicos, pois além das poéticas da cena contidas neste estudo, o público envolvido se insere num contexto atual de discussões sociais e políticas que transbordam da pesquisa em artes cênicas, se derramando em territórios onde são inegáveis os múltiplos intercâmbios transdisciplinares que envolvem a contemporaneidade, a diversidade e a alteridade.

Desta forma, na busca por desenvolver práticas expressivas para pessoas com capacidades psicomotoras distintas, esta pesquisa tentará cruzar reflexões entre os referenciais contemporâneos do teatro, do corpo e das possibilidades performáticas que são atravessadas por questões éticas e suas subjetividades.

Neste processo, onde pesquisadora e objeto pesquisado estão combinados na escrita, foi elaborado um estudo subdividido em três capítulos que apontam em diferentes aspectos da investigação. Primeiramente, será situado o território de abrangência da pesquisa e de que ponto de escuta será feita a reflexão. Ponto de escuta, porque não me sinto no lugar de falar pelas pessoas com deficiência intelectual, mas tentarei falar a partir da subjetividade que me atravessa ao ver e escutar um pedaço do mundo delas. Em seguida, serão apontadas questões relativas à diferença, enfatizando a deficiência intelectual como foco do trabalho, bem como padrões de normalidade constituídos pela sociedade.

A segunda parte trata da percepção do corpo como abordagem estrutural do estudo que vai viabilizar o jogo e a performatividade, envolvidos pelo questionamento: como trabalhar o teatro com pessoas que tem sua experiência cognitiva e sensorial diferenciada? Este problema da pesquisa dimensionado a

partir da experiência do corpo é relacionado à ideia de pensar o outro, em consonância com o pensamento filosófico de Emmanuel Levinas, tecendo possibilidades sobre uma possível poética teatral expressa na alteridade.

As considerações que finalizam a investigação se dedicam a perceber o campo expandido do teatro, pautado em reflexões sobre a experiência da alteridade no espaço intermediário da performance. Ao tocar em territórios conceituais tão liminares e inquietantes, ousou explorar estes fenômenos para a criação inventiva de uma proposta poética para grupos com experiências diversas, desencadeando processos metodológicos baseados na escuta e linguagens possíveis para o ensino de teatro, relacionadas à ideia de rosto.

Algumas constatações são elaboradas a partir de anotações feitas em diário de trabalho, outras vêm de minhas atividades como atriz e espectadora, outras, ainda, vêm de experiências generosas de diálogos e encontros, marcando a experiência prática como elemento gerador da pesquisa científica, conduzindo seu desenvolvimento por uma escuta pessoal e por um processo em constante inacabamento.

Quando se fala em experiências ou atividades artísticas voltadas para grupos com qualquer deficiência ou situação de vulnerabilidade, se coloca como alvo as questões terapêuticas ou a invocação de expressões como “superação” ou “apesar de... ainda faz teatro”. A intenção é desenvolver uma abordagem voltada para explorar a capacidade expressiva, lúdica e criativa, comum a todos os seres humanos, sem *exclusividade* e não na objetificação das pessoas com deficiência como no vídeo intitulado: “Não sou sua inspiração, obrigada.”¹

Ainda cabe mencionar que ao encaminhar um estudo que se refere a pessoas que não aparecem na história, por sua condição de invisibilidade social, também foram trazidas para a discussão epistemologias baseadas na experiência de autores latinoamericanos e escritas femininas que trazem a urgência de protagonizar outras narrativas contemporâneas.

Em meio a crises e incertezas de nossa transitoriedade, emergem inquietações sobre as perspectivas do futuro da humanidade. Pensar o outro é

¹ TEDTALKS de Stella Young, australiana, cadeirante, que reivindica que as pessoas parem de usar aqueles que têm deficiência como motivação para suas vidas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kPsoy820ZvY>

condição para a construção de laços mais resistentes, ambientes mais amorosos e seres humanos mais sensíveis.

Você gosta de mim, oh, maninha
Eu também de você, oh, maninha
Vou pedir ao seu pai, oh, maninha
Para casar com você, oh, maninha
Se ele disser que sim oh, maninha
Tratarei dos papéis, oh, maninha
Se ele disser que não, oh, maninha
Morrerei de paixão, oh, maninha
Palma, palma, palma, oh, maninha
Pé, pé, pé, oh, maninha
Roda, roda, roda, oh, maninha
Abrace a quem quiser, oh, maninha!
(Domínio público – folclore popular)

*Ciranda cantada e dançada em círculo
que introduz cada encontro de teatro da*
APABB RS

CAPÍTULO 1 – QUEM SOMOS? QUEM NOS TORNAMOS?

1.1 - Tornar-se Professor

Esta investigação se inicia a partir de um memorial que relaciona o teatro, a alteridade e a prática educativa, numa perspectiva de amorosidade com o objeto de estudo. Orientada pela experiência prática ao conduzir grupos de teatro, um meio caminho entre a docência e a direção teatral, serão traçados alguns aspectos sobre uma metodologia do fazer e seus possíveis diálogos com a aprendizagem.

As subjetividades diversas nos atravessam e nos constituem e não há como desvincular minha trajetória do que se constrói nesta pesquisa. Desde a minha percepção como mulher, mãe, artista e pesquisadora, tendo alguns privilégios e algumas dificuldades, comum a todas que vem de uma família simples e decidem viver de teatro numa capital do sul da América do Sul.

É assim que percebo que as práticas educativas podem acontecer de diversas maneiras: dentro de contextos formais institucionalizados, como as escolas e as universidades, de modo informal em oficinas, laboratórios, vivências e na própria elaboração dos fazeres cotidianos, repletos de sentidos pedagógicos e capazes de produção de aprendizagem e de conhecimento.

No princípio, eu não queria ser professora. Trabalhava com teatro, propunha atividades, era “oficineira” para grupos de não atores ou iniciantes. Formada como Bacharel em Artes Cênicas numa capital fora do eixo de mercado e glamorização desta área de trabalho, a necessidade de sobrevivência exigiu uma diversificação de atividades e o aprendizado de linguagens e técnicas variadas, ampliando o campo de percepções e funções.

Mas, mesmo necessitando acumular funções, certas memórias pouco prazerosas de um passado escolar, faziam com que eu não pretendesse ser professora, com todo respeito aos mestres encontrados no caminho e aos colegas, licenciados por profissão que passam horas nas escolas lidando com todas as adversidades vindas desta escolha de institucionalização do ensino. Mas a sala de aula não me era convidativa, não pelos alunos, mas pelo sistema que teria de lidar, não sentia que aquele era o meu espaço.

Preferia lidar com outras adversidades. Com certa ingenuidade ao trabalhar com os processos de aprendizagem, me considerava apenas uma organizadora de grupos esporádicos, vivências, ações de curta duração. Com o passar do tempo, os grupos foram solicitando o prolongamento das atividades, até que elas passaram a ocorrer com mais frequência, maior duração e criação de vínculos.

Atualmente, as oficinas de teatro, em Porto Alegre, são opções de trabalho remunerado com regularidade, horário fixo e exigência de qualificação na área para a contratação. São projetos com objetivos específicos, dentro de cada instituição, geralmente permanentes e com carga horária reduzida, possibilitando que o profissional possa atuar em diferentes projetos.

Assim, ocupava estes espaços, o que permitia que eu continuasse atuando, e ia, aos poucos, tecendo, inventando formas de docência, percebendo-me, tornando-me a partir do compartilhamento de experiências e práticas teatrais. Esta metodologia de ensino formou minha própria aprendizagem.

O gosto pela experimentação também orienta minha prática como atriz, produtora,icineira e artista criadora no Ato Espelhado Companhia Teatral², na construção de linguagens e metodologias de espetáculos e performances que se entrelaçam ao desenvolver as oficinas de teatro.

O trabalho como atriz, tanto na disciplina dos ensaios, quanto no rigor e presença nas apresentações, serviu como base para as orientações dos grupos. A partir do jogo, da atenção permanente do corpo, dos estados e mudanças de ritmos necessários à atuação, fui “performando” em sala de aula, “sentindo” o público.

Este espaço de atriz-professora é uma zona intermediária, híbrida como a própria performance, reinventada a cada encontro para a surpresa do cotidiano, que faz parte do trabalho. A partir da prática como atriz, desenhando espetáculos pela improvisação e jogos de contracenação, foram desenvolvidos, da própria experiência, processos de sensibilização teatral e criação em sala de aula (sempre espaços de oficinas, ensino não-formal, voltado ao público adulto), buscando códigos comuns, sua percepção ou identificação: algo que pertencesse a cada grupo, e que ao mesmo tempo, também pudesse ser compartilhado como um saber.

² O Ato Espelhado Companhia Teatral é formado desde 2008, pelos atores Cícero Neves e Patrícia Ragazzon, desenvolvendo espetáculos teatrais direcionados ao público infantil e adulto. Seus principais projetos: *Do Outro Lado do Buraco*, *Avenida Cores por Todo Lugar* (Prêmio Tibicuera de Teatro Infantil), *A Fábula Inexistente* (Financiamento FUMPROARTE), recentemente *Spetaculoso* e a intervenção urbana *A.S.P.I.R.E.*

Com esta metodologia, muito próxima de uma direção teatral, só que voltada para grupos que não tinham nenhuma formação básica em teatro, fui convidada a trabalhar entre pessoas com deficiência intelectual. O primeiro dia em que me deparei com o trabalho na instituição foi um choque. Eu nunca havia lidado antes com qualquer tipo de deficiência, nenhum contato. Tive medo. Medo de trabalhar com eles, de que eles pudessem ser violentos ou ter ataques (fui advertida disso na minha entrevista), medo de não saber como lidar, ou que fazer com eles, ou não poder dar conta de algo tão maior que eu mesma.

O trabalho entre pessoas com deficiência revela nossos preconceitos, busca colocá-las dentro de um quadro clínico e produz uma sensação de pena, frustração e impotência ao perceber que as atividades programadas vindas do campo teatral não são suficientes para suprir as necessidades do grupo.

Não há nenhum referencial ou suporte que impeça o abalo do profissional que é levado a orientar um grupo de teatro junto a este público. Este assombro inicial e este não saber o quê fazer foi encontrado em conversas informais com diferentes professores do campo das artes, em contato com a educação especial.

Fui confrontada com a diferença, o outro, o estrangeiro. Não falava sua língua, não sabia me fazer entender. Foi preciso permitir-me, perder-me, esquecer técnicas e saberes, para, talvez, reinventá-los. Foi desta forma que o processo iniciou. Nem eu, nem eles, mas nós, o grupo foi criando seu próprio procedimento, se reconhecendo, introduzindo uma forma de comunicação que permitia o encontro, uma experiência de autoconhecimento coletiva baseada na tentativa e no erro, para a descoberta de algum teatro possível em nós. Era aprendizagem mútua.

Os hábitos do professor, quando nada mais funciona, em qualquer grupo podem buscar compor outra lógica. O lugar de orientar, ensinar, cuidar, abre espaços para ser modificado. A reinvenção no eu, pode reinventar o outro. Na perspectiva de Paulo Freire:

A primeira constatação que faço é a de que toda a prática educativa implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também. (FREIRE, 2011 p.150)

A possibilidade de invenção com este grupo é constante, pois eles subvertem a regra, trazendo à tona sua subjetividade, seu diferencial como sujeitos capazes de criação, principalmente por eles não se fixarem em resultados, mas manifestarem processos diferenciados.

Hoje, eles me chamam de professora, e eu consigo me ver como artista-professora, reinventado uma forma de docência, fora da prática de ensino unilateral que transmite um conteúdo, em busca por acompanhar e estimular processos de aprendizagem. Em constante reinvenção e inacabamento.

1.2 – Ligados pela Arte

A escuta e o desejo nasceram a partir do projeto *Ligados pela Arte*, daí surgiram as primeiras visões de outras teatralidades possíveis, a mobilização para a investigação acadêmica, as dúvidas, os pensares e a percepção de minhas próprias práticas de exclusão e preconceito.

O projeto faz parte da APABB, Associação de Pais e Amigos de Funcionários do Banco do Brasil, uma associação sem fins lucrativos, fundada em 1987, presente em treze estados do país. Em Porto Alegre, desde 1999, desenvolve projetos por meio de doações, visando à acessibilidade e a qualidade de vida de pessoas com deficiência, atuando nas áreas do esporte, lazer e cultura.

O *Ligados pela Arte* contempla atualmente, atividades de arteterapia e teatro. Porém há outros projetos que se dedicam a música, capoeira e esportes. O objetivo da oficina, a princípio, seria a criação de espetáculos, encenações simples, de curta duração, onde todos os participantes fizessem parte das apresentações.

Atualmente, a instituição possui duas professoras de teatro que trabalham juntas em quatro turmas, com cerca de doze alunos cada. Infelizmente, no princípio, estava sozinha e tinha muita dificuldade com a heterogeneidade dos grupos, mistura de faixas etárias e diferentes níveis de entendimento, cognição e percepção.

O maior receio que eu enfrentava, era não acreditar que seria possível desenvolver o teatro com eles, pois meu olhar era preconceituoso, ao pensar que os encontros deveriam ter um caráter mais terapêutico, ao invés de expressivos, para um público com estas características. As atividades com base em oficinas

pedagógicas e jogos teatrais não funcionavam, a maioria deles não compreendia a situação, nem mesmo as regras, era uma linguagem distante que para eles não tinha significado, e eu não conseguia me comunicar com eles.

Pensei que não ficaria muito tempo na instituição, mas passaram-se semanas, meses, e até hoje, quatro anos. Permaneci, inicialmente por curiosidade, por perceber a diversidade de uma outra maneira. Por eles me fazerem sorrir quando se expressavam de forma criativa, totalmente inesperada, mas trazendo um potencial cênico, inserido em outro espaço, até então desconhecido.

Ao olhar fotos e vídeos do acervo da instituição, a fim de investigar o que era produzido anteriormente, vi imagens do grupo fantasiado, muitos com personagens que os infantilizava. Aqueles que tinham maior dificuldade de se colocar no palco eram conduzidos pelo professor para atravessar a cena. Apenas para cumprir o cronograma “apresentação”, onde todos se mostrariam iguais.

Eu não tinha uma ideia do que iria fazer, mas não submeteria o grupo a exposições desnecessárias e me moveria na direção de uma prática pedagógica de criação artística. Tanto a instituição quanto os familiares precisariam perceber que a prática teatral não é um espaço para exibição e reprodução de programas televisivos, não é lazer, recreação e não tem como foco principal a terapia, embora estejam imbricados elementos terapêuticos. A proposta iria se direcionar para explorar experiências sensíveis para o sujeito e sua relação com o coletivo.

Assim, é plantado o germe deste estudo, em que eu iria tentar desenvolver uma oficina de teatro dentro do que era possível, elaborando práticas expressivas diferenciadas, com o objetivo de desenvolver processos lúdicos e criativos para este grupo. Estas práticas carregavam a intenção de apresentar uma linguagem que dialogasse com as diferentes formas de percepção do mundo.

Foi criado um formato de encontros que se assemelhasse ao de oficinas de caráter permanente, ou de um curso convencional de iniciação teatral de nível básico, visando ao desenvolvimento das habilidades, coletividade, expressividade e capacidade de compreensão de determinados códigos teatrais.

A busca por uma qualidade na comunicação foi construída com cada um, diariamente. Descobrir quais deles respondiam mais aos estímulos visuais, ou auditivos, ou ainda, sinestésicos, como com qualquer outro grupo, apontava um caminho para traduzir exercícios, desenvolver potencialidades e ampliar a capacidade de comunicação com o grupo.

No princípio, foram buscados referenciais teóricos que auxiliassem a elaboração da metodologia das atividades, sendo observado que o material existente é raro, principalmente se estiver relacionado especificamente ao campo teatral. O despertar da sociedade para a necessidade de políticas públicas inclusivas tem fomentado novas pesquisas, recentemente.

Existem pesquisas de teatro com cegos e com surdos, com alguns artigos e teses publicadas, além das investigações voltadas ao desenvolvimento psicomotor e de reabilitação terapêutica, no campo da educação física. Há pesquisas avançadas na área da dança, com o foco na deficiência física, impulsionadas no Brasil pelas Doutoradas Lúcia Matos, Carolina Teixeira e Carla Vendramin, que buscam a profissionalização de grupos de bailarinos com deficiência, constando nesta bibliografia, pois muito contribuíram com este trabalho. Mas poucas referências específicas sobre conhecimento e aprendizagem do teatro relacionado com a deficiência intelectual, especificamente. A pesquisadora Márcia Berselli é uma delas.

A carência bibliográfica também é um fator que move esta pesquisa, construída inicialmente pelo empirismo, intuição, tentativa e erro, avaliada e revista a cada encontro. A investigação ainda se estrutura pela persistência e a percepção para a compreensão dos participantes, com muitos tropeços, questionamentos e tentativas frustradas. Necessidade constante de escutar e transformar a relação com o outro, sair da zona de conforto do pensar teatral, entrecruzar saberes e propor métodos diferenciados de trabalho, de acordo com a proposta de Freire, buscar uma epistemologia pela curiosidade:

A curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se criticiza. Ao criticizar-se, tornando-se então, permita-me repetir, curiosidade epistemológica, “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus maiores achados de exatidão. (FREIRE, 1996 p. 32)

Nesta busca, foram adaptados alguns exercícios e jogos, na intenção de criar as condições iniciais para um espaço de criação. A estrutura dos encontros foi organizada, pensando também na necessidade de uma rotina de trabalho para os participantes, para muitos, extremamente necessária.

As pessoas que frequentam o grupo foram acostumadas a serem manipuladas em terapias e reabilitações físicas. Ao contrário, nos encontros elas têm a oportunidade de moverem-se por si mesmas, possibilidade de percepção e compartilhamento de afetos e experiências coletivas.

Ter iniciado as práticas a partir da sensibilização corporal trouxe a percepção de uma nova forma de comunicação com o grupo, com experiências mais voltadas à sensorialidade, trazendo uma forma diferenciada de entendimento. O corpo tende a transcender toda a rigurosidade do pensamento.

É importante salientar que a referência dada aqui à palavra corpo, situa um sujeito, não um corpo inerte ou sem forma, manipulável e apenas fisiológico. No campo das artes cênicas, a corporeidade é repleta de significados abrangentes, pois é dela que parte o ato da criação. O corpo é sujeito, é linguagem e é presença.

1.2.1 – Sobre pessoas

E eu, até então, pessoa tão pedra, olho ao meu redor e vejo pessoas flores: girassóis, gerânios, hortênsias, margaridas e copos de leite, uma diversidade inteira. (Diário de trabalho)

As pessoas com deficiência intelectual, de uma maneira geral, são desde cedo excluídas de vários processos coletivos e, em alguns casos, de vínculos sócio-afetivos. Apesar da atual obrigatoriedade das escolas trabalharem com este público, a falta de informação e até mesmo de professores especializados, dificulta o atendimento digno e que respeite às diferenças. Como a grande maioria da população, a maior parte deles também não tem acesso à cultura e ao teatro, como espectadores, e raros foram estimulados a brincadeiras e a exercícios de imaginação na infância.

Diferentemente do que se pode supor, a pessoa com deficiência intelectual é capaz de aprender, obviamente de modo diferenciado da expectativa, mas de acordo com a construção de sua realidade, à medida que este aprendizado faça

sentido para elas. Os quadros clínicos servem para os médicos e seus diagnósticos, mas eles não dizem muito sobre o sujeito.

Os familiares são acostumados a uma sigla os PcDi, a um número de prontuário e são chamados de pacientes, usuários ou atendidos, um grande coletivo com Síndrome de Down, TEA, TDAH, TGD, entre outras nomenclaturas do campo da saúde. A APABB e outros projetos sociais herdaram estas nomenclaturas para designar nossos alunos, há uma árdua tarefa para dimensionar o sujeito como um participante de uma atividade. Na busca por uma conexão mais humanizada com os processos diferenciados de cada um deles, esta investigação não estará fixada no que é tratado como patológico, mas nas possibilidades das pessoas.

A princípio, procurava mais informações sobre a deficiência, em métodos de aprendizagem e em como eu poderia adaptar estes princípios a atividade teatral, mas, aos poucos, a prática permitiu a descoberta de que não existe uma forma, uma metodologia ideal para criar, fazer teatro ou ensinar uma pessoa com deficiência intelectual. Assim como lidar com as particularidades individuais de cada um, nos mostra que cada pessoa é um universo, lidar com aqueles que não falam, se balançam ou babam é outro universo também.

Como mencionado no debate em uma das mesas do 1º Seminário Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva: “para além da formação, não há um professor especial, há a escuta na interlocução professor-aluno.”³ A afirmação apontava para fundamentos e metodologias valiosas na formação de professores na educação inclusiva, com sua intersecção entre direitos, valores e conhecimento científico, mas deveria ser levada em consideração, fatores interdisciplinares e a coexistência com o outro, revelando as características de cada um, que não poderiam ser ignoradas nos processos de aprendizagem.

Os participantes do grupo são diversos, totalmente heterogêneos, o que dificulta bastante o trabalho. São identificados processos diferenciados de contato e de apreensão de informações para cada quadro clínico, com limitações psicomotoras particulares. Da mesma forma, são encontrados diferentes modos de compreensão com aqueles que tiveram alguma estimulação precoce na infância e aqueles que nunca freqüentaram o ambiente escolar, porém a maioria das instituições costuma reunir todos na mesma sala de aula.

³ Seminário realizado na PUC-RS, em maio de 2017. Informação verbal.

A busca é fazer com que as atividades propostas contemplem a todos, embora, nem sempre isto seja possível. É material humano, com todas as suas singularidades. Num grupo de pessoas sem deficiência, também seria necessário uma investigação, caso houvesse alguma dificuldade no processo de apreensão ou de criação teatral. A diferença é que entre estas pessoas não haveria um diagnóstico, a dificuldade não estaria vinculada a um dado cognitivo, a um estigma.

A aceitação da diversidade passa por questões sociais profundas, não apenas a deficiência, mas toda a diferença que cause algum incômodo. Por esta razão, a ênfase desta investigação está no sujeito e não na deficiência.

1.2.2 – Quem são “eles”?

São tipos diversos. Eles têm muito mais em comum com o resto da população do que diferenças. Eles podem alcançar um bom desenvolvimento de suas capacidades pessoais, são capazes de sentir, amar, aprender, se divertir, trabalhar e muitos deles, levar uma vida com certa autonomia, como trabalhar e namorar. Sim, embora muitos familiares não reconheçam, eles têm sexualidade, que como qualquer tabu, se mantém tão escondida quanto eles próprios.

Há aqueles que conversam e fazem perguntas pertinentes, aqueles que não se aproximam, aqueles que se retraem por estarem com uma pessoa estranha ao seu ambiente habitual e há também, aqueles que apenas se balançam com movimentos repetitivos, falas balbuciadas ou paradas de olhar fixo para lugar algum.

De acordo com as peculiaridades inerentes a todo indivíduo, a experiência artística vai possibilitar uma vasta gama de subjetividades, variação de olhares para um mesmo objeto e complexidades a partir da percepção, vivência cotidiana e potencial criativo de cada um.

Dependendo do nível de comprometimento cognitivo, os participantes podem ter incompreensão de situações de criação imaginária ou incapacidade de entendimento do jogo teatral. A forma como eles manifestam sua criação e expressividade acontece, principalmente, por ações físicas, gestualidade, ou na manipulação de objetos, ou seja, no campo dos elementos concretos.

A falta de estímulo ao longo da vida, de experiências e relações artísticas e culturais, assim como em qualquer ser humano, não permitiu a muitos deles explorar seu campo criativo. Há poucas referências que articulam a criatividade e a deficiência intelectual, como se estas, fossem relações incompatíveis. Entre as poucas investigações na área está a de Albertina Mitjans Martínez, ao falar da criatividade que emerge de condições e processos que propiciam o desenvolvimento, a partir da experiência.

Na nossa perspectiva, a criatividade, na sua condição de processo subjetivo complexo, não é inerente a uma suposta natureza humana universal e abstrata, mas um processo constituído a partir da inserção dos sujeitos nos contextos culturais e históricos de constituição de subjetividade. (MARTÍNEZ, 2003)

O contato com o universo criativo, nas práticas teatrais se dá de acordo com a percepção de si, do outro, do espaço ao seu redor e do sentimento de pertencimento dentro do grupo. Assim, foram relacionados os participantes, numa avaliação afetiva e particular, de acordo com suas diversas características, entre elas:

- Os que ainda não sei como envolver: não há certeza se eles não gostam da atividade ou se algo os impede de partilhar. São distantes, não se relacionam, desviam das propostas individuais ou coletivas e muitos parecem querer ir embora. É percebido em todos, capacidade de compreensão do que é solicitado.

- Os que consigo envolver, mas a comunicação é delicada: eles têm prazer em estar ali, em fazer parte de algo, em estar com os outros, porém a atividade em si poderia ser tanto teatro quanto corte e costura. A relação que eles têm é consigo mesmo, mas naquele espaço e contexto social.

- Os que fazem tudo: acostumados ao aprendizado pela repetição, criam, são bem humorados, afetivos, calorosos, demonstram gostar muito das atividades e se relacionam com o corpo coletivo muito facilmente. Eles apenas precisam de um estímulo inicial para se envolver.

- Os que vão por conta própria: movimentam-se pelo desejo de estar em aula, são extremamente criativos, propõem atividades, interferem na proposta dada, caso eles tenham uma ideia diferente do que foi solicitado e suas vontades se expressam

artisticamente com grande potencial criador. Se relacionam com o próprio corpo, com os colegas, com os objetos e com espaço.

Este é o grupo básico, um perfil traçado dentro de um grande leque, onde temos outras nuances diversificadas, com diferentes percepções e modos de trabalho, que inclusive podem variar a cada encontro. Tentamos misturar as turmas em grupos diversos, para que todos também passem pela experiência do acolhimento do diferente, para aprenderem uns com os outros e com o delicado equilíbrio do processo criativo coletivo.

Por outro lado, esta heterogeneidade na mesma turma, limita determinadas práticas, pois se os mantemos juntos, temos que tentar mobilizar a todos, e nem sempre todas as atividades agradam ao grande grupo. As atividades ficam num nível médio de dificuldade, onde é explorada a expressão corporal que todos alcançam, mesmo que com a ajuda dos professores para auxiliar no movimento. O jogo atrai a grande maioria, mas muitos já não conseguem desenvolver, ou por ser muito difícil para uns ou por ser muito fácil para outros.

Exemplificando, estes que acham o jogo demasiado fácil, têm todas as condições de se envolver na elaboração de uma improvisação. No entanto, eles são poucos e acabamos por não investir nesta atividade, porque a maioria da turma está disponível apenas para ficar jogando bola no ritmo da música. Como os processos teatrais lidam com a coletividade, sendo muito difícil atender a necessidades individuais separadamente, as professoras do *Ligados pela arte* têm se deparado com algumas inquietações, como a seguinte: na busca por incluir a todos com necessidades diferentes na mesma sala, não se estaria gerando um outro processo de exclusão?

1.3– Sobre deficiência

“De perto ninguém é normal”

(Caetano Veloso)⁴

⁴ VELOSO, Caetano. Vaca Profana. Faixa 1. In: *Totalmente demais*. Rio de Janeiro: Universal Music, 1986. Grifo nosso.

Ao longo da história da humanidade, o sujeito considerado diferente do modelo típico foi sempre discriminado pelo coletivo. De acordo com cada época e cultura, a denominação do outro poderia se relacionar ao medo, a culpa e ao poder. A segregação e mesmo a eliminação de pessoas com deficiência são padrões culturais existentes desde a Antiguidade, como consequência de uma supervalorização da força física e do desempenho cognitivos. Na mitologia grega, Hefesto, deus do fogo, foi jogado no mar do alto do monte Olimpo pela própria mãe, Hera, devido a sua aparência deformada, com quadris deslocados e pés tortos.

A literatura criou muitos personagens que relacionam a deficiência com a ideia de má formação de caráter e símbolo de maldade. Em *Ricardo III*, Shakespeare inicia sua obra com seu protagonista a clamar:

Eu, que rudemente sou marcado, e que não tenho a majestade do amor para me pavonear diante de uma musa furtiva e viciosa, eu, que privado sou da harmoniosa proporção, erro de formação, obra da natureza enganadora, disforme, inacabado, lançado antes do tempo para este mundo que respira, quando muito meio feito e de tal modo imperfeito e tão fora de estação que os cães me ladram quando passo, coxeando, perto deles. (SHAKESPEARE, 2010)

A Idade Média tratava a deficiência como um castigo divino, corpo carregado de todas as impurezas para a purificação dos demais. A ênfase na deformidade é retratada em *O Corcunda de Notre Dame*:

Batizou seu filho adotivo, e o chamou Quasímodo, fosse por querer assinalar assim o dia em que o encontrara, fosse por querer caracterizar por meio daquele nome até que ponto a pobre criaturinha era incompleta e mal desabrochada. Com efeito, Quasímodo, zoroalho, corcunda, torto, não deixava de ser um quase alguém. (HUGO, 1973 p.120)

Na *História da Loucura*, Foucault descreve a segregação dos leprosos como a precursora dos hospitais para “inválidos”, no início da Renascença, com uma multiplicidade de tipos descritos: “loucos bêbados, loucos sem memória e

entendimento, loucos mansos e semimortos, loucos avoados e sem cérebro.” (FOUCAULT, 1993 p. 43)

Até meados do século XIX, os chamados de “aberrações”, “inválidos”, “anormais”⁵, não eficientes ou incapazes eram mantidos isolados da comunidade. Porém, com o crescimento dos centros urbanos, da população, dos avanços da revolução industrial, os processos de normatização foram adequando todos os sujeitos dentro da lógica de ascensão do capitalismo. Neste contexto, os loucos, que muitas vezes, poderiam ser deficientes sem um diagnóstico, se mostravam “incapacitados” para a produção de riquezas, portanto, seu lugar na sociedade ficaria restrito às instituições, a cargo do Estado, que poderia estudá-las e categorizá-las.

Em Porto Alegre, o Hospital Psiquiátrico São Pedro foi a segunda instituição do país a internar supostos “alienados mentais”, que até sua inauguração, em 1884, ficavam detidos na cadeia da Província ou alojados na Santa Casa de Misericórdia. Dependendo do caso, poderiam ser transferidos para o Rio de Janeiro, onde já existia a institucionalização da loucura, no Hospital Psiquiátrico D. Pedro II.

Durante a Segunda Guerra Mundial, os “defeituosos” no III Reich eram eliminados, por serem considerados incompatíveis com os supostos conceitos de superioridade da raça ariana.

A partir do século XX, com as pesquisas na área da psicologia e neurologia, algumas teorias propunham o convívio dos deficientes com a comunidade. Os pesquisadores que contribuíram consideravelmente para o entendimento do quadro da deficiência intelectual foram Lev Vygotsky e Aleksander Luria.

Para Vygotsky, não havia diferença entre as crianças “normais” ou “anormais” e caberia à psicologia caracterizar o desenvolvimento diferenciado. Naquela época, as crianças com deficiência eram denominadas como anormais, retardadas, imbecis, idiotas ou débeis. Vygotsky foi o primeiro a pesquisar sobre pessoas com deficiência, colocando a ênfase do seu estudo na perspectiva do sujeito e não nas características biológicas.

Entre 1950 e 1970, se utilizou o termo “excepcional” com o surgimento das primeiras APAEs. Neste período, se misturaram muitas terminologias, que até hoje

⁵ Todas as expressões entre aspas do capítulo remetem a nomenclaturas utilizadas no decorrer da história para designar a pessoa com deficiência. Em alguns lugares ainda são denominadas assim. Ver ANEXO B, página 56.

causam confusão, entre aqueles que não estão muito familiarizados com as nomenclaturas oficiais. Na década de 1980, começou a se utilizar o termo pessoa portadora de deficiência. Pela primeira vez, o termo “pessoa” era incluído à terminologia, mas a confusão já estava feita, e muitos denominavam deficiente mental, o que poderia ser confundido com doente mental. Logo em seguida, veio o adjetivo “especial”, o que levou a uma mistura de termos para portador de necessidades especiais.

Em meados da década de 1990, com a declaração de Salamanca⁶ e o avanço no campo da inclusão, é propagada em grande escala a frase, título do livro, do ativista e deficiente sul africano, William Rowland: “Nada sobre nós, sem nós.” A afirmação esclarece que os próprios deficientes, cidadãos conscientes, querem se manifestar a respeito das leis feitas para eles e inclusive sobre a terminologia adotada para sua deficiência.

No Brasil, o estatuto da Pessoa com Deficiência, de acordo com a LBI nº 13.146, instituído em 2015, pela então presidenta, Dilma Rousseff⁷ considera:

A 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. (BRASIL, 2015)

Muitos ainda utilizam o termo “especial”, erroneamente divulgado nos meios de comunicação e repudiado pelas próprias pessoas com deficiência. Esta expressão deriva do “Portador de Necessidades Especiais”, utilizada até a década de 90. A pessoa com deficiência não “porta”, não carrega ou abandona sua

⁶ Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>

⁷ Dilma Vana Rousseff (Belo Horizonte, 14/12/1947) é economista, filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT), primeira mulher a assumir a presidência da República do Brasil, tendo exercido o cargo de 2011 até seu afastamento por um processo de *impeachment* (golpe) em 2016. Durante seu governo, foram criadas ofertas de serviços públicos, garantias sociais, políticas e educacionais que tornaram possíveis os avanços no país até a metade da segunda década do século XXI. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/governo/2015/01/conheca-a-trajetoria-da-presidenta-dilma-rousseff>.

deficiência. Ela nasceu ou adquiriu alguma deficiência. A conotação “especial” atenua e camufla algo que precisa ser legitimado, não apenas tolerado. Mesmo assim, é preciso ter atenção aos nomes e usos, pois as nomenclaturas que se referem à inclusão estão sempre sendo revistas e atualizadas constantemente.

Como mencionado anteriormente, a palavra deficiência pode remeter a um aspecto de inferioridade diante da sociedade, por este motivo alguns ativistas com Síndrome de Asperger, considerado um dos espectros do autismo, se autodeclararam neurodivergentes⁸, se expondo em fóruns e grupos de redes sociais, embora esta terminologia ainda não seja reconhecida.

1.3.1 - Ser normal ou diferente

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. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (Boaventura de Sousa Santos)⁹

Nesta curta introdução histórico-social, é possível identificar que aquele sujeito que é considerado diferente do que a sociedade predetermina como normal, necessita de uma definição, uma terminologia, a partir de seu aspecto físico,

⁸ A Neurodiversidade é a terminologia criada pela socióloga australiana e portadora da Síndrome de Asperger, Judy Singer, em 1999, em que, as inúmeras diferenças existentes em cada ser humano, deixam de ser estranhas, pois é uma conexão neurológica atípica e não uma doença a ser curada. É apenas mais uma diferença humana a ser respeitada como as outras existentes. Disponível em: <http://www.rfitaperuna.com.br/noticia/saiu-no-blog-do-nino-bellienny18-de-junhodia-do-orgulho-autista>

⁹ SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003: 56

biológico ou psíquico. Esta é uma forma subjetiva de dominar aquilo que não é apreensível, de corrigir e disciplinar.

Para as autoras Maura Corcini Lopes e Eli Henn Fabris, em termos de normalização, sob conceitos foucaultianos se verifica que: “Pelo estabelecimento das práticas disciplinares o corpo dos indivíduos passa a ser vigiado, educado, explicado e classificado de acordo com os saberes de cada época.” (LOPES; FABRIS, 2013 p. 49)

Esta prática não ocorre apenas no âmbito da deficiência, ocorre com todas as minorias e práticas de exclusão sociais: mulheres, velhos, negros, índios, homossexuais, transgêneros, doentes mentais, estrangeiros, indivíduos marginalizados, segregados por ordem de pobreza, violência ou inabilidade para corresponder aos padrões estabelecidos.

O conceito de pessoa diferente ou normal vai se estabelecer a partir de critérios sociais alicerçados na hegemonia patriarcal, etnocêntrica, classista, heterossexual, cisgênera e no caso dos deficientes, biológica e cognitiva. Ela vem de uma linhagem de ideais iluministas (logocêntrica), que no seu aflorar buscavam a liberdade, igualdade e fraternidade, determinantes e fundamentais para a época em que foram criados. Porém, com o passar do tempo, foram se desgastando e necessitando de ressignificações, visto que atendiam às necessidades de uma determinada camada social, representada pela revolução burguesa, de homens, brancos, heterossexuais, de classe média, cristãos, visto que eles não lutavam pelo voto feminino ou pela libertação dos escravos nas colônias francesas. Liberdade, igualdade e fraternidade¹⁰ para quem?

No contexto político, o sistema capitalista neoliberal constrói modos de dominação que incentiva a competitividade, explora as dualidades existentes entre os sujeitos, colocada sempre em termos binários (perdedores e vencedores) para sua própria manutenção. Quem produz mais, ganha mais, e este benefício econômico acaba sendo a transgressão do lema da revolução francesa, por seu

¹⁰ Lema da Revolução Francesa, movimento social e político que ocorreu na França em 1789 e derrubou o Antigo Regime, abrindo o caminho para uma sociedade moderna com a criação do Estado democrático. Seus ideais influenciaram o mundo (*Liberté, Egalité, Fraternité*). Disponível em: <http://revolucao-francesa.info/>

caráter de exploração do outro, onde o mais fraco, a minoria, sempre sairá perdendo.

Assim, a sociedade segue criando uma mitologia da normalidade, onde nos inserimos como as tais pessoas “normais”, delegando o problema para o outro, o diverso, aquele com quem não me comunico, meu não igual, o que vai sair “perdendo” na concorrência. Daí também vem o problema da palavra inclusão, onde o “eu”, numa condição de superioridade, inclui aquele que se supõe estar fora, o excluído. Ao estar incluído o sujeito faz parte da normalidade? Existem políticas públicas para uma real inclusão?

De qualquer forma, ainda é preciso falar na palavra inclusão, seja porque muitos ainda a desconhecem enquanto significado ou prática, seja porque a humanidade ainda não chegou ao estágio onde todos os seres desfrutem dos mesmos direitos, em condições simétricas.

Ou seja, só há ainda a necessidade de se falar sobre inclusão porque estamos inseridos numa sociedade de exclusão. Se a palavra invoca seu oposto: inclusão – exclusão, deficiência - eficiência, normal – anormal, a discussão destas contradições, não se detém apenas no sentido linguístico, mas no que pode vir a determinar. Para Veiga-Neto:

Se nos parecem duras as palavras com que é designado aquele variado elenco de "tipos" e tantos outros quanto mais continuarem se ampliando e refinando os saberes sobre a diversidade humana, é justamente porque as práticas de identificação e classificação estão implicadas com tão poderosas relações de poder que a assimetria que delas resulta parece não se encaixar com alguns dos nossos ideais iluministas. Se nos incomoda até mesmo a palavra *anormal* é porque sabemos ou, pelo menos, "sentimos" que o seu sentido moderno gestou-se por sucessivos deslocamentos *a partir de* outros tipos situados em outras práticas e estratos discursivos e *às custas de* oposições, exclusões e violência. (VEIGA-NETO, 2001)¹¹

O anormal é tudo aquilo que não se quer ser, ou vir a ser. Do ponto de vista excludente, é o outro, não tem nada a ver com o “homem de bem”. Mas é a partir da carga negativa da anormalidade que se criam as normas, o senso comum, definindo desde o tipo de aparência que se deve ter, até qual a marca de produto se deve

¹¹ Grifos do autor.

consumir. Este anormal pode vir também a agregar um aspecto de vítima, que não lhe diminui a carga de incapacidade de encaixe dentro desta dualidade. Para Skliar e Duschatzky, “o outro simplesmente reflete e representa aquilo que é profundamente familiar ao centro, porém projetado para fora de si mesmo.” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001).

Outro aspecto que ainda cabe mencionar, se refere à questão da tolerância como forma de inclusão, ao admitir as diferenças. Incluir não é tolerar, pois a tolerância reside num aspecto de indiferença, naturalizando o estranho, reduzindo seu significado, sem a preocupação de tradução do outro.

A tolerância pode materializar a morte de todo o diálogo e, portanto, a morte do vínculo social conflitivo. A tolerância, sem mais, despoja os sujeitos da responsabilidade ética frente ao social e libera o Estado da responsabilidade institucional de encarregar-se da realização de direitos sociais. O discurso da tolerância de mãos dadas com as políticas públicas bem que poderia ser o discurso de delegação das responsabilidades às disponibilidades das boas vontades sociais ou locais. (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001).

No campo das artes, principalmente na área do teatro e da dança, por sua especificidade de exposição corporal, dos atores, e ainda mais dos bailarinos, os modelos de representação, descrição de técnicas e estruturas cênicas são tradicionalmente voltados para a perfeição do corpo, esbelto, branco e eficiente. Segundo Albright:

Apesar de muitos de nós estarmos familiarizados com o trabalho de escritores, músicos e artistas deficientes, são os bailarinos fisicamente deficientes que ainda são vistos como uma contradição. É porque a dança, diferentemente de outras formas de produção cultural como livros ou pintura, torna o corpo visível dentro da representação em si. Portanto, quando assistimos a uma dança com bailarinos deficientes, estamos olhando para ambas: coreografia e deficiência. Essa inserção de corpos com limitações físicas reais pode ser extremamente desconcertante para os críticos e membros da plateia que estão comprometidos com a estética de uma beleza ideal. Quebrando a imagem de porcelana de uma dançarina como uma sílfide, os bailarinos deficientes obrigam o espectador a confrontar-se com a oposição cultural corpo clássico – corpo grotesco. (ALBRIGHT, 2012)

A partir de perspectivas recentes, alicerçadas no pensamento crítico e reflexões sociais, vem sendo confrontados os padrões hegemônicos. Ainda é muito difícil antever o que o futuro reserva, pois estamos exatamente no meio do turbilhão de eventos que têm invocado novas lutas de classes, de possibilidades de compartilhamento dos recursos naturais, sócio-econômicos e de subjetividades. Mas, muitas pessoas, em diferentes setores e áreas do conhecimento, começam um pequeno movimento para viabilizar uma sociedade que assegure a visibilidade aos que, até então, não eram vistos em condição de empoderamento.

Para a filósofa Djamila Ribeiro que vai se pautar no feminismo negro ao explicitar conceitos sobre a urgência da discussão de projetos para grupos historicamente marginalizados, as hierarquias sociais criam a segregação das minorias. Nas suas palavras:

As experiências desses grupos localizados socialmente de forma hierárquica e não humanizada faz com que as produções intelectuais, saberes e vozes sejam tratadas de modo igualmente subalternizado, além das condições sociais os manterem num lugar silenciado estruturalmente. (RIBEIRO, 2017 p. 63)

O modelo social de deficiência torna as pessoas mais desabilitadas por falta de políticas públicas e pela sociedade, do que pelos seus corpos ou seus diagnósticos. Política pública não é apenas a rampa de acesso ou a tradução em libras, é a construção de autonomia, de desinfantilização das pessoas com deficiência, para que elas não cheguem aos 25 anos na aula de teatro e tenham que perguntar se podem se sentar ou levantar, de tão mandadas e objetificadas que foram ao longo de suas vidas.

Enfim, ainda é necessário falar em inclusão porque vivemos numa sociedade de exclusão, e é importante ressaltar que incluir não é homogeneizar, mas construir viabilidade para todos. Ainda hoje, se faz necessário falar sobre respeito, cuidado, afeto e partilha. Um sujeito não pode ser definido por sua condição, mas pela sua subjetividade e por sua construção de pertencimento.

ILUSTRAÇÃO

Porto Alegre, 2016 (Acervo de aulas práticas).

A ilustração é de um trabalho feito a partir de estímulos com a sensação dos tecidos, seu toque, suas possibilidades de movimentação pelo espaço e a criação de uma possível dança com ele.

CAPÍTULO 2 – CORPO, DIFERENÇA E INFINITO

“A Igreja diz: o corpo é uma culpa. A Ciência diz: o corpo é uma máquina. A publicidade diz: o corpo é um negócio. E o corpo diz: eu sou uma festa.”¹²

(Eduardo Galeano)

2.1 – Que corpos são esses?

Tudo começa pelo corpo. Todas as sensações e impressões. Impressão não é algo etéreo, como muitos podem pensar, não é vago. É algo impresso, uma marca percebida pelo corpo em sua inserção no espaço e em contato com os outros corpos.

Nos primeiros encontros, a percepção das posturas, das formas de se locomover e das manifestações físicas trazia as referências iniciais para o reconhecimento do grupo. Era o meu corpo e o corpo deles. Em alguns era imperceptível qualquer traço físico da deficiência (autistas ou leve atraso cognitivo), já, em outros, era visível na expressão ou na dificuldade de locomoção.

Que corpo era esse em que o sujeito criava de forma diferenciada, desacomodando meu olhar? A deficiência manifesta no intelecto, não limitava o corpo. O deficiente intelectual tem dificuldade em acessar a criação artística, mas não quer dizer que ele não consiga. O acesso à criatividade pelos jogos teatrais é predominantemente caracterizado por aspectos cognitivos e intelectuais, que fundamentam os principais referenciais de teatro na educação.

As teorias de educação até a primeira metade do século XX se fundamentavam no quociente de inteligência, impossibilitando a ideia de inclusão. Durante muito tempo se pensou que as funções cognitivas eram determinantes para a criação, mas atualmente, há muitas investigações de diversos campos do

¹² GALEANO, Eduardo. *As Palavras Andantes*. Trad. Eric Nepomuceno. São Paulo: L&PM, 1994.

conhecimento que demonstram que nem todos aprendem da mesma forma e nem ao mesmo tempo, sendo a criação uma construção complexa, que se relaciona a diversas subjetividades e a sistemas que organizam o sujeito de acordo com sua interação com o meio em que está inserido. Para Martínez:

É por meio das interações com os outros que o sujeito se constitui e constrói e reconstrói de forma permanente a subjetividade. O social não aparece em contraposição com o subjetivo, mas como participante essencial da sua formação; o subjetivo contém, transformado qualitativamente, o social. Por outra parte, a categoria sujeito relaciona-se estreitamente com o social, já que este constitui seu espaço de ação. (MARTÍNEZ, 2003)

A supremacia do cérebro e do raciocínio tem relação com as hierarquias de poder ao pensamento lógico hegemônico. O fato é que estes alunos são capazes de criar com qualidades diferenciadas, exteriorizando seu universo a partir do corpo. Corpo este diferenciado da sua manipulação realizada por médicos e fisioterapeutas, um corpo autônomo e artístico. Corpo sujeito e não corpo objeto.

Para a bailarina e coreógrafa com deficiência física, Ana Carolina Teixeira, que vem pesquisando na área da dança a complexidade que envolve o trabalho do corpo criativo do bailarino com deficiência, todo corpo é também político:

Em cena, o corpo deficiente propõe uma percepção dos corpos enquanto exploração de impossibilidades manifesta pelo viés da experimentação, do contato com outros artistas e, sobretudo, nas experiências de vida enraizadas nos corpos. A dança realizada pelo corpo deficiente é delineada pelo tempo que assume na cena. Esse fazer-cênico nas mãos, nas pernas e nas próteses (se for o caso) ultrapassa a visão bela do corpo socialmente construído, imposto, idealizado, disciplinado. Ao contrário disso, reflete um corpo subversivo, que infringe os padrões vigentes. Nesse contexto, é necessário o entendimento desse corpo além do *slogan* da “superação” – ainda compreendido por um viés panfletário e reducionista. (TEIXEIRA, 2010)

O desenvolvimento de propostas de expressão corporal adaptado aos diversos corpos proporcionou a descoberta de um facilitador nas atividades. O corpo

é um elemento concreto, palpável, o objeto de trabalho que eles tinham como visualizar, mover, perceber. As práticas físicas seriam o acesso à criação subjetiva.

A partir destas observações, foram criadas três diferentes formas de abordar a expressividade, dentro da organização dos encontros: a percepção corporal de si mesmo, a relação com o corpo dos outros e a inserção do seu corpo no espaço.

Para melhor exemplificar, a prática se inicia com uma canção cantada e dançada em roda. O antigo círculo ritual, que se mantém durante quase todo o tempo da atividade, é o espaço de jogo para que todos tenham a possibilidade de se ver e estar em condição de equidade. Para eles, este também é o momento que marca “estar ali”, presente, não sentado na sala de espera, não em outro ambiente. A música carrega o sentido de começo da “aula de teatro”.

- A percepção de si: a percepção do próprio corpo se realiza individualmente, onde são desenvolvidos exercícios de sensibilização corporal, descontração das articulações, alongamentos leves, desenvoltura para sentar-se ou levantar-se. Estes movimentos já indicam a disposição corporal, coordenação motora, capacidade de imitação, concentração, desinibição e abertura às propostas, de acordo com as possibilidades de cada um. Alguns participantes desconhecem seu corpo, suas partes, não encontrando nenhum sentido em receber os estímulos físicos, distraíndo-se facilmente.

- A relação com o corpo dos outros: poucos têm a noção do outro, menos pelos motivos que envolvem a deficiência, do que pela falta de estímulo ao convívio social. O jogo acontece quando o chão é marcado ou o lugar do participante é delimitado com uma corda, garrafa ou um tapete. O limite lhes facilita. Há alguns casos fascinantes, onde existe uma incrível intuição, por parte de certos alunos, que, a princípio, não demonstram nem estar entendendo a instrução do jogo e no momento certo, eles saem e entram exatamente onde deveriam se colocar, em relação aos outros corpos. O jogo pode ser desenvolvido com os objetos, que, por ser um elemento palpável, se mostra um facilitador, relaciona códigos básicos de referência teatral com ideias e sensações do participante. Alguns, aqui, conseguem entrar na zona de criação, produzem efeitos sonoros, criam situações engraçadas relacionadas à proposta e provocam os demais a participarem com maior entusiasmo. Eles estimulam aqueles que não conseguem se relacionar com a situação, e é possível perceber que nestes, é provocada uma ruptura, ao perceberem o outro compartilhando sua subjetividade.

- A relação com o corpo e sua percepção no espaço: momento mais livre, pode ser com bolas, bambolês, cordas, tatames, onde colocamos música e os participantes se movimentam, de acordo com a proposta. Esta atividade mostra as dificuldades mais acentuadas, pois o foco é mais amplo, não apenas em si ou nos colegas ao lado, mas em relação com a turma inteira, seus ruídos e locomoções pelo ambiente. De acordo com os participantes, este também é um momento de criação de histórias ou situações, figuras e relações possíveis entre eles.

Com todas as dificuldades motoras, de atenção, de tempos individuais que não se conjugam no tempo do coletivo, esta atividade é a que mais demonstra o prazer que eles têm em estar na atividade. Não sei se pelo desafio, ou se pela possibilidade de contato, mas, enquanto nas atividades anteriores alguns desistem de fazer antes da finalização, nesta, apenas poucos saem, e em situações muito particulares de cada um, mesmo com todas as dificuldades. Os que encontram maior dificuldade nesta etapa preferem fazer algum circuito, passando por trilhas criadas com objetos ao longo da sala. O encerramento se dá com outra canção em círculo, marcando a finalização da prática cênica.

O termo “prática cênica” é elaborado pela pesquisadora Ileana Caballero, e neste estudo, parece ser mais adequado do que aula de teatro, apesar de que, quando se fala em teatro, de uma forma generalizada, está se referindo a uma coleção de práticas que pertencem a esta área do conhecimento. A prática “tenta quebrar a sistematização tradicional e procura expressar o conjunto de modalidades cênicas, como as performances, intervenções, ações cidadãs, rituais” (CABALLERO, 2016 p. 16)

Seguindo estes princípios e desenvolvendo metas individuais para que cada participante realize aquilo que lhe é possível naquele momento, o trabalho passou a conquistar maior organicidade, com uma compreensão que não necessita, exclusivamente, da racionalidade, pois vem de algo mais arcaico, de um entendimento profundo guiado pela experiência corporal.

A partir desta mobilização, foi traçado um caminho com linguagens artísticas que se interpenetram, que emergem do rodopiar de um tecido de *voil* ou de uma chuva de papéis picados, misturados a danças e músicas. Se a dificuldade de desenvolver o teatro surge pela limitação do imaginário e do simbólico, a prática cênica convoca a explorar o corpo em relação aos elementos mais concretos.

Aqui o professor também performa, buscando facilitar a experiência criativa, que necessita estar sendo sempre estimulada, pois, com raras exceções, eles conseguem acessar a subjetividade apenas pela instrução simples do exercício. Será que para eles, esta subjetividade do processo criativo é, realmente, um aspecto muito complicado ou inacessível, ou a dificuldade estaria na falta de estímulo destas atividades criativas e de produção de autonomia em suas vidas?

2. 2 – As Possibilidades Performativas destes Corpos

No vazio absoluto, que se pode imaginar, antes da criação – há. (LEVINAS, 1982)

Buscando traduzir para as palavras as práticas cênicas realizadas, embora tendo a sensação de que possa soar incompleto, por seu caráter arrebatador da experiência partilhada, percebia que as ações criadas continham uma particularidade comum a manifestações teatrais. Embora não pertencendo a uma estrutura nomeável, estavam ali elementos relacionais vivenciados, acontecimentos cênicos transitórios e liminares que remetem ao território da performatividade. Compartilho da visão de Caballero quando se refere a este termo como “característica intrínseca da teatralidade, no sentido de execuções corporais e desenvolvimento de dinâmicas cênicas e poéticas.” (CABALLERO, 2016 p. 63)

Ao pensar nesta zona fronteira, quando são preparadas oficinas para qualquer grupo, se fazem necessárias determinadas adequações ou traduções de jogos ou exercícios, de acordo com características específicas, faixa etária, duração da atividade e seu objetivo. Mas qual seria a performatividade desejada e seu objetivo no grupo do *Ligados pela arte*?

Inicialmente, eu propunha atividades que não aconteciam, não havia relação, talvez por serem demasiado conceituais. Como a experiência corporal demonstrou ser mais palpável e presente, passei a desenvolver as propostas junto com eles, embora correndo o risco de estimular um procedimento de simples imitação e não um processo autônomo de criação. Mas, poucos têm este incentivo à autonomia no próprio ambiente familiar, pois muitos pais e mães acreditam que seus filhos com deficiência são incapazes de executar tarefas simples.

Carla Vendramin, bailarina e coreógrafa especialista em dança para corpos diferenciados, propõe esta questão que recai sobre a falta de apostas num trabalho continuado para estes sujeitos:

O fato de muitos bailarinos com deficiência às vezes apresentarem um pobre treinamento corporal não está vinculado a sua não-capacitação para a dança, mas sim à falta de oportunidade de treinamento. Bailarinos com deficiência precisam de treinamento como qualquer outro bailarino, mas também os professores precisam estar orientados e abertos para receberem estes alunos. (VENDRAMIN, 2006, documento eletrônico¹³)

Desta forma, seria possível também fazer determinadas exigências aos participantes, para conquistar mais momentos desta performatividade explorada nas práticas, sendo esta uma das metas a atingir. E sob quais condições estes fragmentos liminares cênicos seriam construídos? O que exigir destes corpos como possibilidade performativa desejada?

Assim como foi verificado na dança, existe um modelo de idealização de corpo do bailarino. O imaginário teatral também é nutrido por algumas idealizações. Então, qual seria o corpo pensado para o ator no teatro?

Recordo que quando iniciei como aluna de teatro, ainda nos anos de 1990, uma professora de expressão corporal me disse que eu não tinha o corpo para o teatro. Nesta época eu pesava uns 45 quilos e já tinha uma lordose bem acentuada, provocada pelo treinamento em ginástica rítmica desportiva. A professora em questão, dizia que eu era leve demais e que o teatro exigia peso. Ela me fazia andar como um samurai para que eu pudesse treinar este “peso” necessário ao teatro. Obviamente, aquilo não fazia nenhum sentido para mim e para minha experiência corporal, nem naquela época, nem mesmo agora, ainda devo ser uma atriz sem peso para o teatro, na visão desta senhora.

No teatro ocidental, há poucos registros sobre as técnicas corporais ao longo da história, havendo alguns relatos sobre o trabalho do ator no teatro medieval e

¹³ Disponível em: <http://idanca.net/o-nome-da-coisa/>

elizabetano. Enquanto um conjunto de práticas elaboradas e sistemáticas, a arte do corpo encontrou uma tradição apenas no balé clássico e na *Commedia dell'arte*.¹⁴

No século XX, o corpo vai ressurgir aos poucos, primeiro nos experimentos de Stanislavski, com o método das ações físicas, depois no trabalho desenvolvido por Meyerhold e no pensamento de vanguarda de Antonin Artaud. Sob esta última influência, nos anos sessenta, o teatro de Grotowsky vai elaborar técnicas especificamente voltadas para a corporalidade no teatro, com propostas que buscavam romper com a linguagem e o discurso do texto, enfatizando os processos experimentais da presença do corpo do ator.

Enquanto a idealização e os meios de produção midiática apontam para os modelos do belo no rosto e na perfeição do corpo, o teatro, assim como demonstrado nas experiências do campo da dança, carrega uma mítica do virtuose, com elevada técnica, destreza e domínio na execução de movimentos. Em 1990, chegava ao sul do nosso continente práticas rigorosas do treinamento do ator, enfatizando técnicas corporais e a exaustão física.

Não haveria qualquer possibilidade de se pensar, naqueles tempos, em um ator com deficiência em cena, com um tempo interno diferenciado ou qualquer tipo de limitação.

Acredito que durante muito tempo, foi feita uma leitura equivocada de estudos e treinamento de técnicas do grupo teatral, o *Odin Teatret*, centrada, principalmente, na figura de Eugênio Barba e na Antropologia Teatral, baseada em conceitos do teatro ocidental e oriental. Muitas destas práticas me influenciaram como artista, pois fizeram parte do meu período de formação, mas, penso que muitos atores fascinados pelas demonstrações físicas apresentadas, processaram mal suas informações, com traduções incompletas que, hoje, podem ser vistas de forma mais arejada.

Em obras de Barba, traduzidas para o português, posteriormente à divulgação das técnicas, é possível perceber que seu próprio grupo criticava as repetições de

¹⁴ A *Commedia dell'arte* ou *commedia all'improvviso* é uma forma de teatro popular que aparece no século XVI, na Itália, e se desenvolve posteriormente na França, permanecendo até o século XVIII. Suas apresentações eram realizadas nas ruas e praças públicas. As companhias eram itinerantes e possuíam uma estrutura de esquema familiar. Os atores seguiam apenas um roteiro e tinham total liberdade para improvisar e interagir com o público. O termo *arte* também significava habilidade, técnica e ofício. (PAVIS, 2015 p. 61)

certas práticas do treinamento do ator e buscava desconstruir o “mito da técnica”, no qual estava enquadrada sua investigação cênica:

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 tornar 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. (BARBA, 1995 p. 244)

Assim como muitos pensadores-fazedores de teatro, Barba propõe que cada um siga seu próprio caminho, em que a experiência teatral lhe faça sentido. Por este motivo, ao propor qualquer atividade, penso que é preciso respeitar o tempo interno de cada um, observando o que é possível nos limites de cada corpo.

De acordo com suas possibilidades, sem críticas, sem correções, apenas dicas para o aprimoramento, que podem ou não ser acatadas, cada participante da oficina pode livremente manifestar seu desejo em cena, como dançar, cantar, inventar uma situação com determinado figurino, adereço ou nariz de palhaço. São encontros dificilmente reproduzíveis, dentro da efemeridade própria do teatro.

Partimos do corpo como o referencial para chegar a possíveis subjetividades. Estes corpos diversos são o elemento concreto para aqueles que têm dificuldade de vivenciar o impalpável. É a partir do desenvolvimento deste corpo no espaço que se torna possível o jogo de uma criação poética da teatralidade, uma linguagem que vai além dos significados das palavras, como desejava Artaud:

O domínio do teatro não é psicológico, mas plástico e físico, é preciso que se diga isso. E não se trata de saber se a linguagem física do teatro é capaz de chegar às mesmas resoluções psicológicas que a linguagem das palavras, se consegue expressar sentimentos e paixões tão bem quanto as palavras, mas de saber se não existe no domínio do pensamento e da inteligência atitudes que as palavras são incapazes de apreender e que os gestos e tudo aquilo que participa da linguagem no espaço conseguem captar com mais precisão que elas. (ARTAUD, 1984 p. 93)

A partir destas considerações, a pergunta se transforma de: qual é o corpo pensado para o ator no teatro? Para: o que pode um corpo no teatro? Não apenas o virtuoso, mas o vulnerável, que ao mostrar-se ao outro já está impregnado de significados e narrativas, já traz em si uma potência e uma linguagem poética.

O corpo pode ser colocado em jogo nas práticas cênicas, não é deixado de lado, mas vai entrar em contato, num movimento entrelaçado com o jogo, para que a performatividade seja possível. O corpo em jogo é tomado pela escuta, é exercício de alteridade, pois é necessário um outro, objeto ou sujeito para se relacionar. No jogo, as essências não são diluídas e há um diálogo, uma partilha na ação de jogar. O jogo elabora uma forma de lidar com o outro, com seus limites explicitados de forma prazerosa.

2.3 – Jogo e Alteridade

O jogo é uma ocupação voluntária, exercido dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”. (HUIZINGA, 1971 p. 33)

Partindo das características de Huizinga, em sua obra, *Homo ludens*, o jogo se amplia para a criação artística realizada no trabalho coletivo, onde os jogadores podem ser os colegas de cena, o diretor do espetáculo e, posteriormente, o espectador. As relações são compartilhadas quando o ato criativo acontece e a partir deste partilhar é possível inventar novas realidades, construir conhecimento.

O jogo também é uma estrutura híbrida, liminar, se situa numa margem e implica possibilidade de comunicação. Para o antropólogo Victor Turner, que estudou a performance como prática cultural, o jogo não se situa em nenhum lugar específico do cérebro humano, ele está fora de formas e padrões, está além e entre os desempenhos neurobiológicos. O poder que transcende do jogo ou da brincadeira “retira seu material de todos os aspectos da experiência, tanto do meio interior quanto do exterior” e completa: “A brincadeira é o supremo restaurador

(*bricoleur*) de construções transitórias frágeis, como a cápsula do verme da mosca ou o ninho de pombo, na natureza. Suas metamensagens se compõem de um *pout-porri* de elementos aparentemente incongruentes.” (TURNER, 1987, documento não paginado¹⁵)

Assim sendo, o jogo seria capaz de lidar com toda escala de experiência, tanto contemporânea, quanto armazenada pela cultura, cumprindo um papel na evolução social semelhante ao representado pela evolução orgânica, de acordo com Turner. O jogo mantém uma ritualização de comportamentos culturais que representa uma linguagem comum a todos, independente de sua condição e seus limites intelectuais. Uma combinação de tudo o que é ancestral em nós é capaz de se manifestar através dos impulsos traduzidos em linguagem corporal.

Em atividades teatrais produzidas com grupos de não atores, frequentemente, os familiares dos participantes ou quem ocupa um cargo de chefia na instituição questiona sobre o que é feito na oficina de teatro. Na oficina de música, eles usam instrumentos musicais e tocam. Nas artes visuais, eles desenham, pintam ou fazem colagens. Na dança, eles aprendem passos. E na oficina de teatro? Eles jogam.

Para muitas pessoas, jogar é uma atividade inferior ao processo artístico, relacionada ao lazer ou à recreação. O jogo não é interessante de ser assistido, pois sua força está nele ser jogado, ao desenvolver aspectos lúdicos e potências cênicas na construção de habilidades do sujeito.

Esta investigação não se detém em detalhar todos os jogos utilizados nas oficinas, pois são atividades absolutamente amplas, híbridas e intuitivas, fundamentadas em diversas experiências pedagógicas teatrais. Apesar de ser utilizado, muitas vezes, o termo “jogo teatral”, é importante salientar que não se refere especificamente à concepção originada da vertente desenvolvida por Viola Spolin¹⁶ como metodologia do ensino de teatro, embora, de acordo com o objetivo de cada encontro, seus jogos possam ser adaptados para a realidade da oficina,

¹⁵ Texto digitalizado, traduzido para fins específicos da disciplina *Performance e Espetacularidade* da Prof^a Maria Inês Marocco (2017/2).

¹⁶ Viola Spolin sistematiza os Jogos Teatrais (*Theater Games*), metodologia de atuação e conhecimento da prática teatral, que está presente em todos os fundamentos da atual pedagogia do teatro. Ela influenciou a primeira geração de artistas na arte da improvisação nas décadas de 1950 e 1960 nos Estados Unidos.

assim como os de Augusto Boal, Jean-Pierre Ryngart, técnicas aprendidas com colegas, entre outras colaborações.

Não se trata de descartar princípios ou metodologias já utilizadas, pois certamente, a pedagogia dos jogos teatrais é consistente e influenciou o teatro do século XX, servindo a diversos propósitos, muitos deles, desencadeando esta discussão. Porém, acredito que estes jogos não podem ser o único referencial das atividades de ensino de teatro, pois grupos com outras percepções e modos de elaboração de sua subjetividade podem desenvolver toda sua potencialidade e habilidade a partir de diversas formas ou ferramentas.

A pedagogia do teatro, fundamentada em investigações das áreas da psicologia, teatro e educação possui uma história muito recente, iniciada na década de 1950¹⁷, e desde lá a cena teatral vem evoluindo em direções cada vez mais abrangentes, que podem ser levadas como referencial para atividades educativas.

Na palestra de abertura do V Encontro de Pedagogia das Artes Cênicas, realizado em maio de 2018, na UDESC, em Florianópolis, Ingrid Koudela, pesquisadora da pedagogia do teatro com ênfase no jogo, afirmou que “os limites do teatro e da pedagogia foram expandidos e explodidos” (KOUDELA, 2018), ao enfatizar que as práticas no teatro-educação influenciaram a cena contemporânea, e esta, vem a influenciar a pedagogia do teatro, que passou a ser a terminologia adotada para colocar-se num campo de conhecimento de ensino teatral.

Sem definições únicas ou descrições cada vez mais difíceis de serem precisas, as disciplinas libertam-se na contemporaneidade, nutrindo-se umas às outras. Neste aspecto, Koudela evocou trazer para a sala de aula os saberes, patrimônios da cultura oral, jogos de roda com brincadeiras cantadas e dançadas, onde o protagonista, não é mais um jogador que se expõem aos outros, mas são todos, vivenciando simultaneamente, se percebendo simetricamente neste círculo, rompendo com as hierarquias cênicas.

Apoiada nestas afirmações, o jogo se refere a uma forma de construir pontes para que os sujeitos consigam se expressar criativamente através da arte teatral, em muitos aspectos, tendo seus princípios borrados, em zonas que se tocam e

¹⁷ “algum tempo atrás os fundamentos do teatro na educação eram pensados a partir de questões dirigidas ou formuladas pela psicologia e educação, indicando o caminho a orientar. Hoje a história e a estética fornecem conteúdos e metodologias norteadoras para a teoria e prática educacional.” (KOUDELA, 2015, p. 177)

perpassam os estudos da performance, mas que também seguem percursos próprios e com outros referenciais.

Como jogo do “faz-de-conta”, base para a maioria dos jogos teatrais, não é assimilado para a maior parte dos participantes, é trabalhado outro tipo de jogo. Jogo relacional do ator-professor, do ator-aluno, é jogo da diferença que traz para o teatro uma forma de se locomover no espaço da aula, jogo brincado, com maior espontaneidade, um espaço feito de escutas e encontros.

Jogar na cena ou na aula é transitar pelo território da alteridade, da escuta do outro e do acolhimento da sua fala, atividade relacional. Se não houver iluminação, cenários, figurinos, texto, ainda resta o encontro, o jogo ritualístico, celebração entre seres humanos.

O jogo é feito por eles mesmos dentro de uma situação, na condição de jogadores ou *performers*. É tudo muito sério e verdadeiro e, paradoxalmente, também, é uma grande brincadeira. É um outro estado para a participação na atividade, onde somos todos diferentes e jogamos entre nossas diferenças. É uma fronteira sutil entre a arte e a vida, um estado híbrido e liminar, que independe de aspectos cognitivos e que eles conseguem tocar sutil e intuitivamente. São situações ou cenas tão transitórias e efêmeras quanto o próprio processo, com um caráter de transformação constante, pois são criadas no momento da apresentação, ao vivo, no encontro do aqui e agora.

A prática do teatro encontra sempre participantes com os mais variados corpos, níveis de entendimento e desenvolvimento, deflagrando a diversidade, multiplicidade e singularidade. A heterogeneidade friccionada no corpo coletivo influencia em todos os processos e experiências em grupo.

A busca pela criação de um espetáculo ou de um resultado em sala de aula é um constante aprendizado em lidar com todas estas diversidades humanas, buscando um diálogo ético e amoroso. No processo de criação, há reflexão, controvérsias, entraves internos do grupo e diversos problemas externos vindos de um sistema que tenta controlar a produção teatral. Mas sou movida pelo desejo, desejo de teatro, desejo de estar em contato, desejo do outro, daquele que me é diferente, mas fala a respeito de mim mesmo, sem que eu o torne um igual, respeitando sua alteridade.

2.4 - A Ideia de Infinito para uma Poética Teatral

A obra de Emmanuel Levinas, seus discursos sobre ética e alteridade se relacionam a muitas reflexões desta investigação. Falar sobre este outro, é trazer-lhe a voz, é uma necessidade, não apenas situada a esta pesquisa, mas ao atual contexto de nossa sociedade. “A alteridade exige que o eu seja atraído para fora de si, que se quebre o eixo do sujeito intencional e se revele um outro núcleo, mais profundo, anterior, pré-original, anárquico em relação ao esquema intencional”. (PIVATTO, 1992 p. 335)

Sair de si, um êxodo, uma viagem como a do artista em relação ao espectador. É a incerteza da aprendizagem do educador que sai do seu lugar de conforto, daquilo que lhe é comum, sua prática, sua pesquisa, seu conhecimento e se depara com o outro, seu estrangeiro que possui uma linguagem diferenciada e uma apreensão diversa da sua realidade.

Levinas não fala sobre a diferença, fala sobre a alteridade, provoca a racionalidade ocidental, como ela se constitui e como vem afirmando uma forma de pensar a história, a ética e a justiça. Esta racionalidade nomeia o diferente, enquanto Levinas propõe a criação de um espaço para o encontro entre estas diferenças, a partir de uma nova forma de pensar, decorrente de uma concepção subjetiva das relações, onde o eu, se depara diante do Outro, sem que este se reduza a um saber, sem que seja sintetizado por um idealismo de compreensão absoluta, pois o Outro transborda qualquer pensamento. Segundo sua ética:

Na diferença entre pessoas múltiplas e entre coletividades dispersas – a matéria, ou a natureza, ou o ser revelariam, expressariam ou celebrariam, como diz Merleau-Ponty, sua alma e o humano (ou o próprio homem) aí significaria o próprio lugar desta expressão e todo o alinhamento indispensável à manifestação do Belo, à arte e à poesia que são os modos ativos desta celebração ou encarnação original do Mesmo no Outro, que também é manifestação. (LEVINAS, 2004 p. 234)

“O Belo, a arte e a poesia”, seriam eles esta dimensão que transborda? Este Outro seria como esta forma de linguagem que vai além do pensamento? O eu procura que o Outro não seja assimilado por um desejo pessoal, mantendo sua alteridade sem que sua essência se dissolva, pois o encontro destas diferenças produz um encontro com o divino, expresso na ideia de infinito, de exterioridade, de transcendência. No caso da arte, permite a criação de novos padrões e a configuração de novas estéticas. Provavelmente, quando o autor se referiu a pessoas múltiplas, talvez nem lhe passasse à mente que este termo serviria tão bem ao processo de criação artística junto a pessoas com deficiência, mas sua intenção de abranger à diversidade expande o campo da percepção e apreciação artística para processos organizados dentro de outras lógicas.

O pensamento de Levinas critica a universalidade da razão, da totalidade, onde o sujeito age de acordo com leis e normas sustentadas numa realidade que perpetua privilégios, às custas da exploração do outro, daquele que lhe é diferente, pois está alicerçada na compreensão do ser, do eu, não do Outro. Segundo Levinas, a construção do pensamento ocidental levou o mundo a guerras, violência e opressão. Ele propõe uma outra intencionalidade, apoiada na ética como filosofia primeira, a experiência do rosto, ao olhar o outro e estar disponível a este estranho, como uma experiência de tradução da linguagem deste outro, apoiada mais na intuição, menos na razão. Para ele, não há sentido em fixar-se no ser, não há por que existir, se não há alguém para escutar.

Ao manter a alteridade é possível o infinito, a aproximação, um compartilhamento de olhar revelado em outro tempo e espaço que produz o verdadeiro acolhimento do outro. O Outro se mantém diferente do sujeito e juntos são potências capazes de produzir uma nova ordem social, escolar, artística e provocar desejos possíveis.

A assimilação do Outro, que pode se referir a todos os tipos de minorias, marca as relações de poder da história da humanidade pela violência do pensamento dominante. Levinas fundamenta sua ideia na prática amorosa da ética, na qual os encontros com sujeitos diferentes são capazes de se abrir a deslocamentos e diálogos.

Eu, tu, não são aqui indivíduos de um conceito comum. Nem a possessão, nem a unidade do número, nem a unidade do conceito me incorporam ao Outro. Ausência de pátria comum que faz do Outro o estrangeiro; o estrangeiro que perturba o “em nossa casa”. Mas estrangeiro quer dizer também livre. Sobre ele não tenho poder. Escapa a minha apreensão num aspecto essencial, ainda assim disponho dele. Não está totalmente no meu lugar. Mas eu, que não pertença a um conceito comum com o estrangeiro, sou como ele, sem gênero. Somos o Mesmo e o Outro. A conjunção e não indica nem adição nem poder de um sobre o outro. (LEVINAS, 2002 p. 63)

A relação com o Outro se dá pela experiência do rosto “é uma presença viva, é expressão. (...) O rosto fala. A manifestação do rosto já é o discurso”. (LEVINAS, 2002 p. 89) O rosto nos olha e olhamos para quem nos olha, provocando rupturas, promovendo a ideia de infinito e “a relação com o Infinito não é um saber, mas um Desejo”, e “o Desejo, de alguma maneira, se alimenta com as próprias fomes e aumenta com a sua satisfação” (LEVINAS, 1982 p. 83)

A experiência teatral é encontro rosto a rosto, é infinito no ato criativo, entrega do ser, desejo que move a cena em direção ao outro. É transcendente por esse movimento, em direção aquele com quem se contracena, se joga, ao colega de cena ou ao espectador.

No treinamento do ator, aprendemos o ato da escuta. Nem sempre a utilizamos com a sensibilidade necessária, mas é a partir da delicadeza de escutar o outro, sem impor a sua ideia, a sua prática ou a sua lógica que é possível repensar alguns caminhos que envolvem as pedagogias do teatro com pessoas com deficiência intelectual, podem se reconfigurar outras metodologias de trabalho, tornando-as mais acessíveis a este público.

Na sensibilidade concreta entre o eu e o “outro” do eu, a relação inicial não teria sido oposição ou radical distinção, mas *expressão*, expressão do um no outro, acontecimento cultural, fonte de todas as artes. Entre o pensamento do “eu” e a exterioridade da matéria, o *significativo* (sensé) da expressão toma sentido como significância, diferente da interiorização do saber e da dominação do Outro pelo Mesmo. Cultura no sentido etimológico do termo – habitação de um mundo que não é simples inerência espacial, mas criação de formas expressivas, sensíveis no *ser*, por uma sabedoria não-tematizante da carne, que é a arte ou a poesia. No gesto ainda técnico, que se esmera em atingir um fim proposto, já se delineiam habilidade e

elegância; na voz já se esboçam uma linguagem significativa e as possibilidades do canto e do poema. As pernas que sabem caminhar já saberão dançar. As mãos que tocam e seguram, tateiam, pintam, esculpem e acionam um teclado, na surpresa de conformar-se a um ideal jamais entrevisto. (LEVINAS, 2004 p. 234)¹⁸

Talvez a dificuldade de um diálogo entre culturas ou experiências diversas não esteja baseada nas capacidades psicomotoras reduzidas, mas na nossa própria (de)eficiência de pensar, de categorizar o outro e na falta de traduções entre nossos pensares. Os estigmas podem ser obstáculos intransponíveis para alcançar a subjetividade dentro de qualquer trabalho coletivo.

¹⁸ Grifos do autor.

ILUSTRAÇÃO

Porto Alegre, 2016 (Acervo de aula prática).

Continuação com o trabalho de sensibilização com os tecidos. Num segundo momento, eles passam para o trabalho de criação coletiva com as mesmas ideias de deslocamento e “dança” pelo espaço.

CAPÍTULO 3 – POÉTICAS DA ALTERIDADE

Regra do jogo: Quando jogar a bola para o colega, tem que olhar para ele, se ele não estiver olhando, tem que chamar pelo nome, até ele olhar. Quem não estiver com a bola, pode dançar no seu lugar no círculo. Quando a música parar a gente tem que fazer uma pose que nem uma estátua. (Diário de trabalho, 2017)

3.1 – A Performance como Proposta Poética

A percepção da contemporaneidade abre espaço para a performance como forma de arte com constantes rupturas, processos e movimentos fluídos. É a linguagem artística que representa o nosso tempo, sem narrativa linear, fragmentado. Talvez a nomenclatura “performance” a coloque em um lugar onde hoje seja difícil de enquadrá-la, ou seja vista como algo “da moda”, que alguns autores contemporâneos gostam de se referir.

Minha compreensão se detém na performance como situação de liminaridade, numa perspectiva teatral híbrida, de convívio e de uma teatralidade como proposta poética. A experiência liminar implica em entrecruzamentos artísticos, cênicos filosóficos, éticos e políticos, por marcar um processo em constante elaboração, nos limites da representação teatral. Para Caballero:

A percepção do liminar sugere o termo como um espaço no qual se configuram múltiplas arquitetônicas, como uma zona complexa onde se cruzam a vida e a arte, a condição ética e estética, como uma ação da presença, num meio da prática *representacional*¹⁹. (CABALLERO, 2016, p. 21)

Neste território específico, em contato com os problemas estruturais que afastam a pessoa com deficiência de processos sociais e buscando elaborar uma proposta a partir da experiência prática, surgem algumas luzes no caminho para

¹⁹ Grifo da autora.

trabalhar com experiências diversas. Estas pistas podem conduzir a diversos lugares, pois elas ainda não encontram um destino final, ao abrir outras possibilidades expressivas, criativas e poéticas.

Um dos percursos possíveis se situa onde o jogo ultrapassa da dimensão do exercício e se configura em uma poética, não como um conjunto de estruturas subordinadas a uma determinada linguagem, metodologia ou prática, mas buscando o seu significado original, *poieses*, criação ou uma ressignificação do fazer. Esta poética estaria relacionada à performatividade elaborada a partir da prática cênica, independente do fato de serem pessoas com deficiência ou não, mas pensando numa política de diversidade, para aqueles que desconheçam o teatro ou não se sintam representados pelos mesmos referenciais de nossas tradições teatrais.

Estas tradições teatrais, embora arraigadas a estruturas que fazem parte do nosso fazer, também fornecem estímulos para a criação de um imaginário teatral, muitas vezes, sendo mais sonhado do que vivenciado na realidade, numa visão distanciada das práticas em sala de aula ou, até mesmo, espetáculos profissionais.

Como em qualquer outra oficina, os familiares e a própria instituição querem assistir, ao fim de cada ano, um “resultado do processo” das atividades. Eles vislumbram um palco, cortinas vermelhas que se abrem magicamente e grandes efeitos de iluminação cênica, embora isso seja inexistente no contexto das atividades cotidianas, sem recursos nem para a produção de materiais básicos, inclusive. Este imaginário teatral, não corresponde ao que é produzido em aula, muito menos à organização e produção que o espaço do palco exige.

Compreender estas exigências é situar este imaginário, pois a palavra teatro pode expressar e se referir a muitas coisas: ao prédio, à sala de espetáculos, ao texto dramático, ao trabalho dos atores, à linguagem teatral.

A representação de uma subjetividade não é uma capacidade nata, pois se dá a partir de referências culturais que se estabelecem nas relações sociais aprendidas, transmitidas, reproduzidas a cada geração, a partir de uma linguagem comum. Linguagem não é só palavra oral, linguagem é palavra, corpo e suas reverberações sensoriais, “é uma forma de expressão e de comunicação” (KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015 p. 117).

No caso das pessoas com deficiência intelectual, a palavra é limitada, a expressão vem do corpo, afetos e sentidos. Em contraponto, na tradição da cultura ocidental, as regras e convenções teatrais descendem de uma linhagem da palavra,

de um teatro que se origina na *Poética* de Aristóteles²⁰ que desemboca num textocentrismo eurocêntrico, elitizado em padrões étnicos, sociais e culturais.

Richard Schechner (2000) vai afirmar que quando a *Poética* foi escrita, já havia se passado mais de um século dos grandes festivais em honra ao deus Dionísio, onde eram encenadas as tragédias gregas, e Aristóteles criou toda a teoria do drama com base na dramaturgia e não na descrição das performances realizadas. Ele ainda enfatiza que toda a etimologia que se refere às palavras teatro e espetáculo, se originam de termos que priorizam a visão: *theatrom* é o lugar para ver e *spetaculum*, algo para se observar.

Com estas observações, Schechner vai traçar um paralelo entre o teatro ocidental e o hindu, apontando as diferenças para a ênfase no drama, separação dos atores e da plateia e da grande importância da objetividade da trama desvinculada da corporeidade.

A dança e o teatro foram separados por esta tradição, colocando o corpo e a palavra em lados opostos. O teatro no ocidente se desenvolveu a partir de textos clássicos, ou seja, obras dramáticas, literatura escrita e organizada de acordo com critérios e regras de uma determinada cultura e classe social que chega até nós como única referência teatralizada, sem levar em consideração outras formas espetaculares que não se desenvolveram a partir da linguagem escrita.

De acordo com Schechner, não chegaram até nós outras manifestações de caráter teatral. “As tradições não aristotélicas da performance, do teatro medieval, de festivais e carnavais, eram diferentes. Os elizabetanos levavam o almoço aos teatros públicos ou o compravam ali.” (SCHECHNER, 2000 p. 266)

Toda a manifestação teatral das massas, de caráter anárquico, popular, improvisada, híbrida, carnavalesca e de outras culturas foi excluída do teatro e dos seus programas de ensino. O teatro que nasce com potencial de subversão da ordem da *polis*, vai tornando-se, no desenrolar da história do ocidente, uma forma de arte cada vez mais elitizada, privilegiando aspectos mais intelectuais do que festivos.

Em meio a tantos gêneros e linguagens teatrais existentes na atualidade, uns mais acessíveis que outros, há um público em potencial que poderia ter acesso às salas de espetáculo, mas não se sente pertencente, acolhido ou representado por esta forma de expressão. Certamente, muito desta proporção se deve à falta de

²⁰ A *Poética* é considerada o primeiro livro do teatro ocidental, escrito por Aristóteles, em torno de 330 a.C. (PAVIS, 2015 p. 295)

políticas públicas educacionais e culturais e também ao apelo para o entretenimento de massa, imposto por um mercado de produtos midiáticos, em detrimento de obras artísticas. No entanto, foi criado também um imaginário de teatro burguês, visto nas telenovelas, como um produto caro feito para pessoas inteligentes, distanciado de seu potencial ritualístico e agregador.

O teatro é anterior ao drama, surgiu como ritual de troca, compartilhamento de modos de expressão e processos de linguagens, em cantos e danças que asseguravam a sobrevivência da comunidade. Em suas origens, expressavam a capacidade humana de entrega com de atos de comunicação explícitos ou tácitos, seja assegurando as colheitas ou a caça nestes rituais, seja num nível subjetivo de organização social.

Uma atividade marcante entre os participantes, entre o que era e o que deveria ser dali em diante. O entre como espaço efêmero, borda, como imensurável na existência do instante. Nas palavras de Brook, “a essência do teatro reside num mistério chamado ‘o momento presente.’” (BROOK, 1999 p. 68)

Sob a perspectiva da alteridade, sem tentar assimilar o outro aos meus padrões e minha realidade de compreensão, as práticas cênicas que tem como pressuposto sua ocorrência na transitoriedade do momento presente, podem ser apresentadas também como um movimento poético do eu ao entre, do entre ao nós, relacionando técnicas e metodologias teatrais de acordo com a necessidades dos grupos, pois cada trajetória se estabelece de acordo com sua cultura e seus modos de apreensão.

Durante muito tempo, o outro não havia sido vislumbrado, sujeito que não corresponde aos padrões sociais convencionados, com desenvolvimento diferenciado em sua relação com o mundo. A elaboração desta experiência de alteridade começa pelo descentramento do olhar, rompendo com o habitual, revelando a existência de culturas múltiplas possíveis, diversas, capazes de criar, de se conectar com sua subjetividade e de interagir artisticamente.

Por se tratar de um esquema intencional diferenciado, que está fora, excluído de nossa forma de pensar, de nossos padrões encapsulados na racionalidade padronizada e hegemônica, muitas das ações concebidas por pessoas com deficiência intelectual, no teatro, escapam de nossas construções. Não por questões de acabamento estético, mas por se mostrarem como fragmentos, algo que tem uma

fagulha de expressividade ou invocação teatral, mas não seria chamado de teatro pela estética tradicional.

Difícilmente, nas oficinas, é possível encaminhar uma improvisação organizada, com orientação de lugar, de conflito, de construção de personagem. O perfil do público conduz a práticas cênicas voltadas para o desenvolvimento da motricidade e da sensorialidade, desembocando em resultados menos palpáveis, atividades mais transitórias com muitos elementos de linguagem visual misturados no jogo. Atividades que atravessam a prática corporal e que podem ser nomeadas de intervenções ou poéticas.

Nestas performances os participantes não representam, mas se fazem sujeitos em estado de representação. É o lugar de zona intermediária, espaço da transitoriedade do entre, onde a realidade e a ficção não se definem com exatidão, onde se instalam suas vozes e seus gestos, até então, não ouvidos ou negados.

Estas poéticas expressam sua necessidade estética e o seu desejo de representação. A performance se configuraria pelos estímulos corporais e pelos jogos propostos que são capazes de desencadear imagens e representações por meio de uma linguagem que estaria mais próxima da maneira como estes sujeitos se manifestam no mundo e se conectam com as outras pessoas.

3.1.1 – A poética do inacabado

A partir do século XX, a história do teatro vem transformando o pensamento que prioriza as narrativas. As formas híbridas e relacionais, a partir dos anos 60, permitiram a construção de novas formas de contar histórias, de ruptura com padrões estéticos e modos de produção.

Estas propostas chegam até nós, com possibilidades cênicas que mesclam narrativas, vídeos, coreografias e multimídias. Todas estas formas demonstram a variedade de criações possíveis que estão dispostas na cena artística contemporânea, se relacionando com o fluxo fragmentado da modernidade.

A partir de estudos recentes ligados à antropologia social e estudos da performance, algumas possibilidades se abrem para diversas maneiras de pensar a teatralidade como práticas cênicas ou processos experimentais. Apesar da

performance não ter uma definição única e conclusiva, suas características abrangem uma variedade de linguagens e técnicas que podem melhor amparar e situar a experiência:

Assim, ao longo dos anos 1960, várias correntes das artes visuais (principalmente da pintura e da escultura) da dança e da música experimental, das tradições do teatro de vanguarda assim como do mundo evolutivo da mídia e da tecnologia moderna combinadas para oferecer uma mistura extremamente variada da atividade artística, muitas das quais centradas em Nova Iorque, que enfatizavam a presença física, efeitos e ações, constantemente testaram os limites da arte e da vida, e rejeitaram a unidade e a coerência da arte tradicional tanto quanto da narrativa, do psicologismo e da referencialidade do teatro tradicional. (CARLSON, 2010, p.114)

A performance é uma atividade liminar, pelos conceitos da antropologia social de Turner, uma margem que demarca territórios, ritos de passagem, trânsitos entre uma estrutura e uma nova ordem. De acordo com Caballero, a performance tem uma proposta política transformadora por ser fronteira, não apenas por sua dimensão estética, mas “pela sua própria natureza de convívio, de evento, de acontecimento, experiência compartilhada e perturbadora.” E completa: “Neste tecido de segregações estéticas e vitais emerge o conceito de liminar, esse estado de suspensão onde cada gesto soma, potencializando micro transformações reais e poéticas.” (CABALLERO, 2016 p. 77)

A performatividade em sua esfera social expressa possibilidades do sujeito e de sua comunidade, com seus códigos próprios. Buscar desvendar estes códigos na perspectiva das práticas cênicas entre pessoas com deficiência intelectual é um abismo que causa vertigem, pois se verifica uma criação composta de traduções incompletas, a margem do que convencionamos no teatro.

A exclusão social pode ter reorganizado um modo particular de expressão, dentro de um desenvolvimento próprio destas pessoas, de modo semelhante a pessoas excluídas em hospitais psiquiátricos. Eles não pertencem a uma cultura exótica. Pertencem a mesma cultura que a nossa; no entanto, de um modo geral, elas foram afastadas dos mesmos processos culturais que nos formaram, como convívio, vínculos sociais, escola, trabalho, afetos, e seu processo de crescimento

individual aconteceu de forma diferenciada. Aliando a tudo isso, elas têm uma experiência cognitiva diversa para se relacionar com o mundo e seus fenômenos.

O processo de trabalho nas oficinas é feito das centelhas que emergem, das pequenas histórias, fragmentos, situações poéticas. A estrutura liminar da performance comporta elementos que tem origens tão arcaicas quanto a própria humanidade, se perpetuando a partir de rituais, eventos específicos e presença física. Segundo Schechner, a abrangência da performance nos escapa, pois “a performance é a arte que é aberta, inacabada, descentrada, liminal. A performance é um modelo de processo.” (SCHECHNER, 1987, documento não paginado²¹)

Os participantes criam situações, estados liminares que se formam e se desmancham com facilidade, sempre um processo em andamento. Eles se mostram como eles mesmos e, ao mesmo tempo, são uma figura cênica, um personagem que dança, uma máscara que joga, à margem do que se poderia designar como um trabalho com máscaras. Eles não se situam nem dentro, nem fora da cena, são liminares, eles performam. Para Carlson, “a performance por sua própria natureza, resiste a conclusões assim como resiste a definições, fronteiras e limites tão úteis à escrita acadêmica tradicional e às estruturas acadêmicas.” (CARLSON, 2010 p. 213)

As poéticas realizadas pelos participantes, geralmente, são inspiradas em algo que aconteceu no seu dia, um fato da vida ou algo que lhes dá prazer em mostrar. Fazem números de circo, ou do que acreditam ser um circo. Os que têm um imaginário mais estimulado criam uma história, mais narrada do que representada, onde são narradores e personagens. Às vezes, são diversos personagens mesclados criados pela sua sensibilidade e sua linguagem corporal. Através do corpo é possível perceber expressão, relação e aprendizado, representados a partir do desenvolvimento do processo de criação.

A maioria dos participantes desenvolve figuras cênicas, seres que a partir do olhar do espectador poderiam ser mitológicos, assustadores, brincalhões. É possível constatar que o elemento da teatralidade se faz presente e é reconhecido pelo grupo. Eles têm a percepção de que estão em cena, muitos gostam de mostrar suas habilidades e há inclusive uma tensão característica nos ensaios, na busca pelo aperfeiçoamento técnico das ações, limpeza de movimento, atenção à variação de ritmos e atmosferas na preparação das cenas, quando isto lhes é solicitado.

²¹ Texto digitalizado, traduzido para fins específicos da disciplina *Performance e Espetacularidade* da Prof^a Maria Inês Marocco (2017/2)

É perceptível no grupo a dificuldade de memorização das improvisações para repetir no encontro seguinte. Eles misturam cenas improvisadas há mais de um ano com a que realizaram na semana anterior. Há ainda a dificuldade, comum a muitos atores, em representar a espontaneidade do jogo original, repetir a primeira vez em que se realizou a ação. Por este motivo, e para evitar sofrimentos desnecessários com repetições, que para eles não fazem sentido, a opção é manter o exercício sempre acontecendo, em constante processo, permitindo que dentro de determinado roteiro de ações ela possa ter continuidade e ser enriquecida.

A performatividade representa uma forma de expressão que relaciona as pessoas com deficiência intelectual com o mundo de forma plástica, sensível e lúdica. Este ato também as liga a algo maior, algo que independe do entendimento racional e as coloca dentro de um processo compartilhado com todos os seres, independente da organização da racionalidade. A partir de uma comunicação poética, a performance aqui torna-se um modo de fazer conexões, de estar presente e interagir em sintonia com a humanidade da qual partilhamos.

Numa sociedade de exclusão, que sempre mantém aqueles que são diferentes à margem dos acontecimentos sociais, há a possibilidade de sair desta invisibilidade pela performatividade. As pessoas com deficiência intelectual são estigmatizadas como anormais. A própria palavra que as denomina denota uma falta, um inacabamento, (de)eficiência. Mas não seríamos todos inacabados, em constante processo de aprendizado? Se sua performance não está de acordo com os padrões estéticos, não seria pelo motivo de estarem sendo expressos movimentos internos, particulares, com uma percepção da sua realidade?

Embora excluídas, as pessoas com deficiência fazem parte da sociedade e se manifestam dentro de suas possibilidades, se lhes damos espaço para tal manifestação. A estrutura biológica dos sujeitos não é fundamental para o seu desenvolvimento, mas sim, sua relação com a organização da estrutura sócio-cultural que vai nutrir.

A performance pode representar uma estética do inacabado, contínuo *in process*, daquilo que não se encaixa dentro de uma linguagem específica. Se a poética possível para as pessoas com deficiência intelectual se manifesta desta forma, talvez seja por ela ser o meio mais eficaz de refletir o complexo fluxo de seu mundo interno, borrado, com milhões de pensamentos que se atravessam e sensações transbordantes que tenham a necessidade de expressar.

Pelo corpo do performer são codificados elementos contemporâneos, de arte popular, ritualísticos, biológicos, ancestrais, aprendizados individuais e sociais de nossa cultura. A poética do inacabado pode ser uma eterna busca pelo preenchimento das lacunas da performatividade.

As características da performance, de acordo com Carlson (2010) ressaltam: mistura extremamente variada da atividade artística, ênfase na presença física, limites entre a arte e a vida e rejeição à unidade e coerência. Tais características se fazem presentes nas criações dos participantes das oficinas, eles não têm pudores, nem sequer sabem as convenções do que é tradicional, popular, piegas. Eles misturam tudo, carnavalizam elementos, linguagens, técnicas. Todas as ações são centralizadas na presença deles mesmos e não faz a menor diferença se o fato que ocorre em cena está acontecendo dentro da realidade e cotidiano de suas vidas ou não. Quando são questionados, há a certeza plena, absoluta e paradoxal de que aquilo que acontece é sempre real, e, concomitantemente, sempre é faz de conta.

Quanto à unidade e coerência, ambas se realizam num nível carnavalesco, antropofágico e acontecem mediante a presença de alguém, seja o professor, os colegas ou uma plateia com seus familiares assistindo. É perceptível a importância deste público fictício, desta atenção para serem vistos, mostrando algo que lhes pertença, que saibam fazer.

A poética do inacabado abre espaços para uma sensorialidade diferenciada, onde a arte da performance se torna representativa de ideias que não sejam possíveis de manifestar por meio de palavras. Não é um refúgio, como se fosse apenas algo simples e incompleto, executado sem exatidão ou profundidade, mas é algo significativo, uma forma de expressão legítima, uma poética da alteridade.

A condição de obra de arte inacabada se coloca no centro dos estudos da cena contemporânea como uma potência a ser investigada. Este espaço aberto para artistas e espectadores marca novos modos de produção, que por sua característica experimental configuram seu inacabamento, desvinculado de qualquer desleixo ou falta de rigor técnico.

Mas não seria o teatro esse jogo, esse deslocamento em direção ao outro como uma forma de expressão artística, com movimentos autênticos e potentes, como um modo de produção daquele que me é diferente? Talvez este encontro seja um modo de resgatar nossa poética ancestral, vinda de uma escuta interior. Arte

como espaço sagrado, ritual, onde aspectos de uma sociedade são capazes de se manifestar, por sua presença ou por aquilo que lhe escapa.

3.2 – Metodologias da Escuta

A poética do inacabado caminha junto com a metodologia da escuta, uma estratégia que não se refere apenas a escuta fisiológica da audição, mas implica uma escuta intencional, para escutar a entrelinha, o que não foi dito, o silêncio.

Embaixo do que é dito, pode ser encontrada uma camada a mais de linguagem, hábitos e referenciais. Como mencionado, anteriormente, muitos destes hábitos estão arraigados a um sistema que enfatiza o poder que sustenta a sociedade e sua economia neoliberal. Estes padrões se fazem presentes, também, na formação, no que se aprende e no que se ensina, na forma com que se dá a educação e na escolha de quais saberes são relevantes para serem aprendidos.

Dentro desta perspectiva, ficam silenciados saberes mais sensíveis, que poderiam abranger formas diversas de pensar, como os saberes que são passados pelas tradições orais, saberes de povos que não têm suas culturas fundamentadas na escrita, saberes sobre ervas e plantas medicinais, danças e cantos, brincadeiras, saberes do corpo, enfim, tudo o que não é assimilado dentro da racionalidade e não é considerado como um saber utilitário.

As informações são selecionadas, o foco dos estudos aponta para as disciplinas utilitárias e, neste processo, alunos com deficiência intelectual não tem nenhuma chance de acolhimento no âmbito escolar, pois não há espaço para estímulos mais sensíveis de suas possíveis habilidades. Não há escuta.

Pais e educadores que estão na luta pela real inclusão em sala de aula relatam que há um processo de integração na escola, pois há a obrigatoriedade da inclusão escolar. Isto implica em uma turma, com cerca de trinta alunos, seguir com sua programação normal, conteudista, visto que a escola precisa prestar contas à aplicação de provas e exames institucionalizados, para verificação do aprendizado, enquanto que o aluno de “inclusão” passa o ano inteiro desenhando, muitas vezes,

no fundo da sala, e ainda, muitas vezes, sem nem ao menos participar do recreio, pois não há um profissional que possa se responsabilizar por ele neste período.

Alguns conseguem aprender a ler e aí podem acompanhar um pouco mais, mas não são muitos os casos. A inclusão escolar é garantida por lei, mas seu cumprimento é feito sem diálogo, exigindo do sujeito uma compreensão do mundo que ele não tem como apreender.

Em muitas escolas e instituições, o ensino do teatro, apesar de dispor de maior liberdade que as demais disciplinas, também é regido por princípios em que são evidentes as marcas de uma hegemonia eurocêntrica, mantendo a linguagem colonizadora. Os referenciais de apresentações de final de semestre para familiares são na dança, o balé clássico e no teatro, a imitação da ação dramática, como uma recriação da ilusão de mundo.

Este tipo de teatro, pela sua proposta cênica, não poderia contemplar um ator ou atriz, com qualquer tipo de deficiência física ou intelectual em cena. Estes, seriam exemplos dos “freak show”, feiras ou circos, onde muitas destas pessoas eram apresentadas como aberrações, em época não muito remota.

Hoje, nos deparamos com certas rupturas destas formas consolidadas, tanto na estética da cena contemporânea, quanto na ordem do cotidiano. Há reações que não querem mudanças, mas há também, emergências contemporâneas que vivem em situação de exclusão social, racial, de gênero, biológica, entre tantas outras sufocadas que nem ficamos sabendo.

Das aprendizagens e invenções, do recriar um imaginário com os participantes do *Ligados pela Arte*, penso que é possível criar pontes, vias de ligação para criação de outros códigos e saberes, referenciais expressivos e corporais para proporcionar a escuta necessária a aprendizagem.

A metodologia da escuta não se trata de um conjunto de regras estabelecidas, pois implica em escutar a si, ao outro, ao entorno, ao grupo todo, permitindo que se instaure um silêncio para esta percepção, sem atropelos para passar os conteúdos. O que é requisitado? O que existe como potencial de troca? Qual narrativa o outro tem para contar?

Escuta é questão ética, é abertura ao outro, princípios do pensamento levinasiano, que integra a essência da filosofia intercultural latinoamericana, marcada por pensadores que buscam um olhar mais amplo sobre nossa cultura, práticas decolonizadoras, saberes, miscigenação e o quanto o racionalismo

ocidental ainda se impõe como dominação, conquista e exploração dos povos originários americanos e de todo o mundo.

O convívio com as diferenças é uma proposta de pensar a educação na perspectiva da escuta intercultural. Nesta perspectiva, o outro deve ser inserido à história para que tenha liberdade significativa de ações políticas. Inserir o outro é inserir seus saberes, suas práticas e suas crenças, seja este outro um estrangeiro, um deficiente, ou alguém que vive na periferia. Para Raúl Fornet-Betancourt;

La convivencia va más allá de la tolerância de forma de vida distintas de vivir y de educar es compartir la diversidad del outro. Por eso es importante preguntar: ¿que significa pedagogia, que significa enseñar en el marco de una sociedad que no quiere ser reductora, aceptando procesos de formación distintos? (FORNET-BETANCOURT, 2004 p. 48)²²

No teatro, há alguns exemplos desta aposta, como Eugênio Barba, ao codificar o que existia de semelhante na expressividade de diferentes culturas. Peter Brook, envolvendo atores de diferentes nacionalidades, no teatro transcultural. Na América latina, Pablo Helguera com a pedagogia no campo expandido, cruzando as fronteiras da arte, educação e política do “Desasosiego” e Ileana Caballero é uma referência marcante no campo da performance ao estudar os *Cenários Liminares* e suas práticas representacionais realizadas por grupos artísticos, manifestações populares e ações políticas. No Brasil, Augusto Boal disseminou em diversos países o *Teatro do Oprimido*, se utilizando de uma variedade de técnicas para desencadear processos de percepção e transformação do mundo.

A Estética do Oprimido, ao propor uma nova forma de se fazer e de entender a Arte, não pretende anular as anteriores que ainda possam ter valor; não pretende a *multiplicação de cópias* nem a *reprodução da obra*, e muito menos a vulgarização do produto artístico. Não queremos oferecer ao povo o *acesso à cultura* – como se costuma

²² A convivência vai além da tolerância das formas de vida distintas de viver e de educar, é compartilhar a diversidade do outro. Por isso é importante perguntar: o que significa pedagogia, o que significa ensinar dentro de uma sociedade que não quer ser redutora, aceitando processos de formação distintos? (tradução nossa)

dizer, como se o povo não tivesse sua própria cultura ou não fosse capaz de construí-la. Em diálogo com todas as culturas, queremos estimular a cultura própria dos segmentos oprimidos de cada povo. (BOAL, 2009 p. 46)

São exemplos de pontes para poéticas não cristalizadas e homogeneizadoras ao desenvolver práticas teatrais, sem sintetizar o outro a uma forma de pensar, criar ou a um único referencial estético e artístico. São propostas de escutar o outro.

Trabalhar as possibilidades poéticas da cena com pessoas que têm dificuldade com o impalpável leva a refletir sobre este lugar possível de expressão estética e artística. Temos algumas pistas, como o trabalho corporal ou os jogos com os objetos concretos, a escuta e a abertura para o diálogo com o outro.

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

No treinamento do ator, aprendemos o ato da escuta. Nem sempre a utilizamos com a sensibilidade necessária, mas é a partir da delicadeza de ouvir o outro, sem impor a sua ideia, a sua prática ou a sua lógica que é possível repensar alguns caminhos que envolvem o teatro e a sociedade. A partir do conhecimento da cena, podem se reconfigurar metodologias de trabalho, tornando-as mais acessíveis a todos os públicos.

Neste espaço de escuta do outro é onde os meus saberes e práticas se abrem para uma experiência de alteridade, como uma real proposta ética, um provável infinito, rasgo para conexões, diálogos de outras possibilidades de formas artísticas, talvez não re-conhecidas. Começa pela escuta, então se abre.

3.3 – Linguagem Rosto a Rosto

No pensamento de Levinas, há palavras recorrentes como: ética, Outro, justiça e rosto. Sua leitura não é fácil, sua escrita vem de uma linhagem filosófica baseada no *logos*, embora seja uma crítica ao racionalismo e ao pensamento ocidental centrado no “eu” (mesmo, totalizante) em contraste com o outro (alteridade, infinito). Ele, assim como outros pensadores contemporâneos iniciam um movimento de descentramento, que vai ampliar construções de processos alternativos e posicionamentos políticos transgressores.

Com a inspiração neste autor, que me fez pensar pela primeira vez, que nossa forma de estar no mundo se fundamenta no: “Conhece-te a ti mesmo” de Platão, que implica num avanço de conhecimentos, mas também deixa de reconhecer o outro, a outra história contada, situo estes estudos na busca por uma linguagem do rosto a rosto, complementando a poética do inacabado e a metodologia da escuta como práticas para atuar na diversidade.

Sem a intenção de produzir com estes termos, qualquer limitação ou procedimento metodológico rígido, são formas de nomear, de trabalhar no contexto da inventividade e do meu próprio inacabamento.

A linguagem do rosto a rosto evoca a localização onde se situa o olhar do outro, que “é presença viva, é expressão” (LEVINAS, 2002 p. 89), e é quando o autor invoca o mandamento “não matarás”²³, porque não é possível matar o outro quando realmente o olhamos de frente, cara a cara. Não há como englobar, assimilar, estando representada ali sua diferença. Olhar o outro também é além do ato de ver, assim como escutar é além de ouvir.

Logo que iniciei o projeto e não tinha muita ideia do público, trazia cantigas de roda, jogos recreativos infantis e brincadeiras. Fui alvo de zombaria pelos próprios participantes, onde meu preconceito foi desmascarado. Eles não queriam ser tratados como crianças, pois obviamente são pessoas em idade adulta, e eu tinha dificuldade de percebê-los assim, não havia escuta.

A infantilização das pessoas com deficiência intelectual é um problema grave, onde estão arraigados dogmas e tabus familiares, a não aceitação da existência de

²³ Sexto mandamento dado a Moisés, segundo mitologia judaico-cristã. Exôdo – 20;13. Parte do pensamento de Levinas vem de seus estudos da Torá.

uma sexualidade, além do apagamento social, pois elas não falam por si mesmas, juridicamente. No entanto, são adultos, muitos demonstram querer namorar, querer trabalhar e morar separado de seus familiares.

Eu, como a maioria das pessoas, não conhecia esta realidade e me senti envergonhada de levar propostas, canções ou histórias infantis. Mas, se por um lado, os jogos mais voltados para crianças não tinham aceitação, de outro lado, os jogos com referenciais de maior exigência intelectual, também não eram compreendidos pela maioria. Neste processo, fiquei frente a frente, rosto a rosto, obedecendo a escuta e ao olhar cuidadoso do outro. Tentando adaptar um jogo ou exercício, sempre em espaço liminar, em transformação, de acordo com a possibilidade de entendimento de ordem cognitiva ou cultural.

O pressuposto principal para se jogar com a diferença é conhecê-la, não homogeneizá-la ou buscar padrões, mas trabalhar com este corpo diverso, que talvez tenha um alongamento incompleto, um olhar que não olha, mas que pode ser convidado a todo instante a olhar. É interessante a busca em conhecer estilos, linguagens e se abrir para promover rupturas, transgressões híbridas entre elas, com entrelaçamentos criativos na produção dos alunos.

Entre as pessoas com deficiência intelectual é preciso manter a comunicação frequente, buscar modos de entendimento, não utilizar metáforas, porque elas entendem com mais facilidade a linguagem literal, olhar nos olhos para falar e criar uma conexão de confiança. Experiência rosto a rosto levinasiana, sem homogeneizar o outro ao meu conteúdo, mas escutar o que ele pode me ensinar.

Respeitar o tempo e o espaço de cada um, buscar tranquilizar as ansiedades. Alguns são agitados e querem fazer tudo rapidamente, mesmo solicitando para que façam tudo mais devagar. A repetição de uma cena e seu aprimoramento, pode provocar maior agitação ainda. Ao mesmo tempo, outros, desenvolvem movimentos muito lentamente, demorando-se em cada momento da atividade, demonstrando um grande esforço para realizá-la da melhor forma que conseguem.

Estar atento para os limites do corpo de cada um, mas incentivar ultrapassar os limites e ter a percepção dele, pois a maioria não tem a experiência corporal e quando se pede para mover o ombro, muitas vezes, há um mexer da cabeça. É perceptível que eles tentam movimentar internamente, como uma forma de pensamento que não se exterioriza na mobilização física. A responsabilidade pelo próprio corpo é um dos elementos de aula acessível que Vendramim aponta:

É comum que em aulas de dança exista uma relação em que o professor é detentor do saber sobre o corpo dos estudantes. Por isso, os participantes da aula frequentemente esperam isso e se comportam como receptores passivos. Essa relação faz parte da tradição da dança baseada em olhar e copiar e na supremacia do conhecimento do professor sobre o corpo do aluno. Entender o princípio de tomada de responsabilidade pelo seu próprio corpo interfere também no como se dá a relação professor-aluno. (VENDRAMIM, 2013 p. 12)

As dificuldades sempre vão surgir e fazer parte da experiência. Muitas dúvidas podem ser compartilhadas com o grupo, dando a eles a oportunidade de resolver juntos, assumindo uma posição participativa frente a um desafio, onde eles também aprendem a escutar.

Criar a partir do compartilhamento, da construção na relação com o outro, estabelece novos critérios que podem desencadear outras formas de subjetivação. Ao perceber o outro enquanto imagem múltipla, para além de qualquer classificação, também se provoca uma ruptura na ordem estabelecida.

Aquilo que eu sei, tento “ensinar”, e eles “aprendem” com um frescor que espanta, fora do enquadramento da lógica da cena. Este ensinamento volta a mim e me atravessa. Um fato marcante é um jogo de bola que praticamos, onde a regra é que se deixar a bola cair, precisa inventar um passo de dança. Na minha lógica, isso seria uma espécie de punição, na lógica deles, isso é diversão e muitos deixam a bola cair de propósito para criar uma coreografia. Não há competitividade.

Outro caso é um jogo de imitação, a partir de um baralho de cartas que contém um objeto que estimula a uma ação. Um dos participantes tirou uma imagem de um tambor e ele, ao invés de representar a imitação de tocar o tambor (minha lógica), ele começou a levantar as pernas. A princípio, não foi entendido o que ele propôs, mas depois, percebi que ele jogava capoeira, relacionando a figura do tambor à dança. Não a figura, mas o que há além dela.

A prática cênica se realizada a partir destas trocas enriquecedoras, pois só se concretiza quando um ser humano relaciona-se com outro, criando uma conexão, um envolvimento real e sutil com sensibilidade e com um poder revolucionário de transformação da realidade. O teatro sempre solicita algo. Ele não é passivo, exige que todos sejam atuantes, adquiram senso crítico e a tomada de decisões coletivas.

Pela teoria da complexidade, Morin (1999) nos mostra que estamos em constante mutação e processos de aprendizagens, num equilíbrio auto-organizador complexo de ordem e desordem, nos adaptando e nos reorganizando no decorrer das gerações, num processo de inacabamento contínuo, aumentando nossa diversidade e complexidade, funcionando com erros, falhas e desorganizações. Aprendendo à medida que nos relacionamos a outros sistemas, contribuindo e abalando-os.

Com efeito, o término da hominização é ao mesmo tempo um começo. O homem que se completa em *Homo sapiens* é uma espécie juvenil e infantil; o seu cérebro genial é débil sem o aparelho cultural; todas as suas aptidões têm necessidade de ser alimentadas ao biberão. A hominização termina numa falta de acabamento definitiva, radical e criadora do homem. (MORIN, 1999 p. 89)

Se somos seres inacabados, nossas construções também são, se movem e se renovam de acordo com novos conhecimentos, técnicas e novos e sucessivos processos de aprendizagem. O processo criativo comporta o mesmo sistema desta hipercomplexidade humana, repleta de erros e acertos, capaz de expressar, de compartilhar, de estar presente num ato de ordem ou desordem.

Pensar a linguagem da cena sob este aspecto, pensar a aprendizagem de teatro, pensar nossas práticas e estudos, remete a processos sempre inacabados como tudo o que é humano. São modos de ampliar, abrir espaços.

3.4 – Para além de nossas diferenças

Conforme dados do IBGE²⁴, em 2010, ano do último censo, 23,92% da população brasileira tem algum tipo de deficiência, destas, 0,8% são pessoas com deficiência intelectual. Quase a metade destas, 54,8%, possui um grau intenso ou muito intenso de limitação, sendo a maior proporção entre as deficiências investigadas. Apenas 30% delas têm à sua disposição algum mecanismo ou

²⁴ <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>

acompanhamento de saúde ou serviço social. Os percentuais mais elevados de deficiência intelectual, física e auditiva foram encontrados em pessoas sem instrução e em pessoas com o ensino fundamental incompleto. Atualmente, 38,9% das PcD possuem alguma escolarização e apenas 23,6% trabalham.

Faltam estruturas físicas nos prédios e estabelecimentos, há carência de pessoal especializado, falham as instituições. As leis e estatutos existem, mas não são construídos junto com a sociedade para que tenham uma base sólida. Os projetos legislativos não andam juntos com as políticas públicas, mantendo a vulnerabilidade das pessoas que necessitam ter uma infraestrutura adequada para melhorar sua qualidade de vida, sem cair num assistencialismo ou paternalismo.

Enquanto isso, a busca é ir além dos números, que importam enquanto dados e escancaram a sociedade deficiente, que define quais os “corpos” podem ter acesso aos bens e serviços. “Somos nomeados de algo, a respeito de nós e de nosso corpo, antes mesmo de aprendermos a falar.” (BUTLER, 2015²⁵) E não há como falar de visibilidade social, de dispositivos políticos e de corpo sem mencionar a teoria queer e Judith Butler que ao abordar as diferenças de gênero, vai também questionar as normas estabelecidas, a linguagem de um corpo não normativo e a performatividade deste corpo. Narrativas muito próximas que dizem que “o corpo é definido por relações que tornam sua vida e ações possíveis.” (BUTLER, 2015)

Pensar para além de nossas diferenças me leva a um outro tempo, outro espaço, onde o outro não é massacrado e subordinado em favor do mesmo. As nossas diferenças afloram entre a fricção do outro com o mesmo, onde às vezes podemos nos identificar tanto do lado de um quanto do outro. Diferença não quer dizer desigualdade, quer dizer não homogêneo, produtor de assimetrias, rupturas. A diferença é destaque, assinatura de particularidade, que provoca novas formas de pensar a sociedade. Insisto em nossas diferenças, porque percebo assim a diversidade, a minha e a de outros, as nossas, a de qualquer pessoa com ou sem deficiência. É questão pessoal, porque me coloco como objeto de estudo, professora, performer, pesquisadora. Para que o teatro que me atravessa, mesmo diferente do teatro feito por pessoas com deficiência intelectual seja capaz de mobilizar e produzir significados para além de nossas diferenças.

²⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=IkLS0xMo-ZM>

Para encerrar ou abrir outras reflexões e questionamentos, porque a sensação é de que a palavra não dá conta de tudo, busco, nestas diversas camadas sobre as diferenças, fazer com que estas narrativas rasguem o tecido da história que é jogada sobre nós e se inscrevam na sociedade com outros pontos de vista, de escuta e de fala.

Apenas reproduzir técnicas, linguagens ou fundamentos para ensinar ou desenvolver propostas artísticas, negligenciando a presença do outro e o que ele pode com sua voz, é se conformar a história já contada, com os modos de subjetivação predominantes, conservadores e autoritários. Existem outros territórios a serem explorados, outras formas de pensar uma “pedagogia indisciplinada” no sentido de permitir que as práticas de ensino e de arte sejam um lugar de experiência, capaz de provocar deslocamentos necessários para uma modificação de estruturas sociais.

Transcender as fronteiras disciplinares, sem excluir o que já nos constituiu e está instaurado em nós, mas também dar as mãos aos saberes práticos, às práticas do corpo que permitem uma aproximação a outros modos de conhecimento, de partilha com o outro. Somar a grupos que já trabalhem com estas experiências, inserir o trabalho de mulheres escritoras, pensadoras, poetisas. Nas palavras de Sílvia Riveira Cusicanqui:

Reconectar la mirada com los otros sentidos, com la escucha, el tacto, el olfato... Reflexionar que como organismo cognoscitivo está todo nuestro cuerpo y no solo la mente y em general el óculo-centrismo occidental. Se trata de trabajar com la mirada despercudiéndola de la tentación de dominar lo que miras, y más bien pensando em una mirada horizontal, la mirada de igual a igual. (RIVEIRA, 2015 p. 114)²⁶

Criar oficinas de teatro para grupos diversos, para pessoas com e sem deficiência juntas, sem ser uma atividade “especial”, tirando o caráter de aulas exclusivas para PcD. Uma proposta com dimensão mais ampla e aberta ao convívio

²⁶ Reconectar o olhar com os outros sentidos, com a escuta, o tato, o olfato... Refletir que, como um organismo cognitivo, é todo o nosso corpo e não apenas a mente e, em geral, óculo-centrismo ocidental. Trata-se de trabalhar com o olhar, dispersando-o da tentação de dominar o que olha e, em vez disso, pensar em um olhar horizontal, o olhar de igual para igual. (tradução nossa)

de um teatro próximo a todas as pessoas, para que possamos crescer em coletividade, aprendendo com todas as nossas dificuldades e limitações.

Pensar em práticas teatrais representativas para grupos específicos, no que eles mesmos têm para narrar, inscrever de forma artística, visando a novas abordagens de representação híbridas com cantos e danças feitas nas periferias, com rappers, comunidades indígenas, mulheres ou crianças em situação de vulnerabilidade, movimentos LGBTQ+, doentes mentais, pessoas com deficiência física ou mental. Minorias que somadas são a maioria e que, independente de sua faixa etária ou nível de conhecimento, não chegam à aula de teatro como *tabula rasa*. Trazem consigo um saber, um entendimento próprio de seu grupo cultural.

Buscar práticas decolonizadoras²⁷, nossos referenciais culturais sul americanos dos povos originários, os autênticos, não os inventados para datas comemorativas. Descobrir na nossa ancestralidade, nosso ritual de origem, nossa dramaticidade, talvez mais cantada e dançada, talvez mais sonhada, carnalizada com cenas cômicas e trágicas imbricadas e com uma poética que remeta ao sopro frio dos ventos de inverno ou ao abafamento do verão.

Não há motivo para ir em direção a uma única estrela do norte. Temos a constelação inteira do cruzeiro do sul. Que possamos *sulear*, ao invés de nortear nossas pesquisas, encontrar o nosso sul numa poética teatral para acolher as diferenças, *sulear* as formas de arte que existem entre nós. Que possamos falar sobre o olhar do outro, que atesta e confirma nossa existência, sem *likes*, sem *selfies* e os demais referenciais de existência da nossa geração. É o olhar que vê e escuta, olhar a partir do qual me fundo como sujeito, em que o outro vai dizer quem sou.

²⁷ Prefiro o uso do termo decolonial ao descolonial, justificado pelo pensamento de Catherine Walsh, em **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Disponível em < <http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2012/01/Interculturalidad-estado-y-sociedad.pdf> > “Suprimir la “s” y nombrar “decolonial” no es promover un anglicismo. Por el contrario, es marcar una distinción con el significado en castellano del “des”. No pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan de existir. La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento –una postura y actitud continua– de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas.”

ILUSTRAÇÃO

Porto Alegre, 2016 (Acervo de aula prática).

Criação de um circo, onde eles passavam por um circuito seqüencial de objetos que necessitam ser manipulados.

Oh, Estrela d'alva,

Olha a luz do dia.

Oh, Estrela d'alva,

Olha a luz do sol.

Oh, Estrela d'alva,

Não me deixe sem meu guia.

Oh, Estrela d'alva,

Não me deixe só

Refrão: Estrela d'alva

Antonio Nóbrega em parceria com Bráulio Tavares e Zezinho Pitoco

*Faixa 9 In: **Marco do Meio dia**. São Paulo: Eldorado, 2001.*

*Ciranda cantada e dançada em círculo
que encerra os encontros de teatro da
APABB RS*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A representação é puro presente.”

(LEVINAS, 2002 p. 144)

Entre as representações que se confundem com a realidade, de fronteiras borradas entre a cena e o devaneio, os participantes do *Ligados pela Arte* se desnudam de qualquer imperfeição pela expressão artística. O teatro entre pessoas com deficiência Intelectual propõe descobertas constantes, impele o educador a desconstruções permanentes, fazendo com que o teatro realmente se sustente a partir do olhar do outro.

Com o olhar atento e o cuidado, as oficinas que inicialmente eram concebidas com a intenção de produzir um espetáculo no final do ano, passaram para uma experiência de aula aberta para os familiares, um sarau que entrelaça cada encontro com o movimento da realização de uma prática cênica. Esta prática libertou tanto professoras quanto alunos, pois a expectativa estética dos familiares nos colocava numa situação de formalismo cênico, além de desgastar e desorganizar a maioria dos participantes com ensaios exaustivos, técnicos e que não lhes fazia sentido.

As rupturas propostas pela arte contemporânea, a cena performática, as mídias e demais formas de nos relacionarmos com uma obra na atualidade, trazem em si a perspectiva de uma arte mais abrangente e com outras potencialidades, em relação a estruturas artísticas mais fechadas e tradicionais.

Uma das convocações desta pesquisa foi refletir sobre os modos de formação de atores, de ensino de teatro a partir do encontro com a diversidade e pensar quais as referências estes grupos diversos já trazem para o trabalho, como encaminhamentos para redimensionar as questões relativas à performatividade.

Ao defender a poética do inacabado, a metodologia da escuta e a linguagem rosto a rosto, tentei contemplar os abrangentes conceitos do jogo e da performance, como formas de expressão artística, com movimentos e ações autênticas e potentes. São modos de produção e de encontro com a subjetividade, sem sintetizar, reduzir ou tentar encaixar o outro dentro de padrões, conceitos ou daquilo que achamos ser um modo de expressão único.

Neste espaço, diversos corpos expressam seus desejos a partir de como se reconhecem no mundo. Poderia ser chamado de teatro inclusivo, mas como já mencionado, quando se fala de inclusão, se remete a algo que não está dentro, que é ou era excluído. Numa sociedade simétrica, o espaço de uma oficina de teatro é capaz de propor o desenvolvimento das capacidades de expressão artística, sem o estigma do assistencialismo, ou de termos inadequados, tais como “superação”, ou ainda, teatro como terapia ocupacional.

Assim como as terminologias sobre pessoas com deficiência variam no decorrer da história, talvez também o termo da inclusão possa vir a sofrer transformações, sem a carga de uma tolerância obrigatória vinda da sociedade, mas com a compreensão de que os sujeitos são capazes, têm o direito de produzir e ocupar seu espaço.

Nestes quatro anos no *Ligados pela arte*, o grupo foi se modificando. Alguns passam e, por algum motivo, não podem mais frequentar. Há alunos novos que entram na turma de teatro sem saber muito bem o que vão fazer lá, mas os remanescentes logo os acolhem e vão dando as regras do jogo ou dos jogos. Algumas famílias reconhecem na proposta desenvolvida um fator importante para a qualidade de vida de seus filhos. A instituição ainda insiste na apresentação de final de ano, como em quase todas as escolas que tem professores de teatro, mas são oferecidas atividades e finalizações diferenciadas como um vídeo de alguns projetos realizados no semestre ou aulas participativas entre os amigos e familiares, dando um caráter mais aberto como retorno.

A pessoa com deficiência intelectual é surpreendente e se revela de maneira transbordante, provavelmente pela falta de convenções formais, inibições ou censuras. Elas são exageradamente amorosas e criam vínculos instantâneos. Ainda há muito que descobrir e aprofundar sobre elas.

Nestes estudos, busquei convocar a potência do outro, num tempo temeroso, tempo de urgência, de muitas demandas e de resistência aos retrocessos. O momento é confuso, as conquistas alcançadas estão ameaçadas, sem a devida discussão democrática. Não há como dimensionar o que acontecerá com as atividades relacionadas ao campo da arte, da educação e da inclusão, tanto no ensino formal quanto informal.

O V Encontro Nacional de Pedagogia das Artes Cênicas gerou uma moção de repúdio ao projeto “Escola sem partido”²⁸ que no nosso entendimento, fere a liberdade de expressão dos professores, sem fundamentos pedagógicos e visa a uma ideologia conservadora de vigilância, cerceamento e censura à prática docente.

Da mesma forma, a cada instante, parece que os projetos como o *Ligados pela Arte* da APABB RS estão prontos a desabar. Interessante que a ameaça é ao projeto das artes e não ao dos esportes.

Nestes períodos de crise, o outro se torna ainda mais importante por sua vulnerabilidade, que pode ser facilmente assimilada pelo sistema, com a aplicação de alguma legislação abrupta e não com a justiça e com a ética devida.

Não há mais alternativa senão pensar o outro, dar espaço ao diverso e romper o esquema intencional de homogeneização e subjugação. Tornam-se cada vez mais necessários criar espaços para estabelecer relações de aproximação com o outro, partilhar experiências e diálogos com os mais diferentes públicos. Criar diversidade, criar utopias como alternativas para a humanidade.

Mais do nunca, neste momento, propor esta discussão, disseminá-la na relação teatro-educação-inclusão aponta um caminho possível para pensar a vida em coletividade. Abro as últimas palavras a Levinas: “Há uma liberdade absoluta, criadora, anterior a tentativa aventureira da mão que se arrisca a um fim que procura, pois para ela, ao menos a visão deste fim foi dado um passo, já foi projetado.” (LEVINAS, 2002 p. 143)

²⁸ Anexo C

Ilustração

Porto Alegre, 2016 (Acervo de aulas práticas).

Trabalho feito a partir de estímulos com a sensação dos tecidos, seu toque, suas possibilidades de movimentação pelo espaço e a criação de uma possível dança com ele.

REFERÊNCIAS

1. ALBRIGHT, Ann Cooper. Movendo-se através da diferença: Dança e deficiência. In: **Revista Cena PPGAC/UFRGS**, Porto Alegre: nº 12, p. 1-30. 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/cena/issue/view/1970/showToc>. Acesso em 09 jun. 2018.
2. ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
3. BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A Arte Secreta do Ator** - dicionário de antropologia teatral. São Paulo; Campinas: Hucitec; Editora da UNICAMP, 1995.
4. BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
5. BRASIL. Estatuto da Pessoa com Deficiência – **Lei Brasileira de Inclusão Nº 13.146**, de 6 de julho de 2015.
6. BROOK, Peter. **A porta aberta**: Reflexões sobre a interpretação e o teatro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
7. BUTLER, Judith. Conferência Magna. In: **Seminário queer, I**: cultura e subversões das identidades. São Paulo: SESC SP, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IkLS0xMo-ZM>. Acesso em 09 mai. 2018.
8. CABALLERO, Ileana Diéguez. **Cenários Liminares**: teatralidades, performances e políticas. 2. d. Uberlândia: EDUFU, 2016.
9. _____ Liminaridades: práticas de emergência e memória. In: **O Percevejo**. V. 8, nº 2, 2016, p. 51-59. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/6496/5817>. Acesso em 05 jun. 2018.
10. CARLSON, Marvin. **Performance**: uma introdução crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
11. CHEUICHE, Edson Medeiros. 120 anos do Hospital Psiquiátrico São Pedro: um pouco da sua história. **Revista de Psiquiatria**. Porto Alegre, 26 (2): 2004, 119-120.

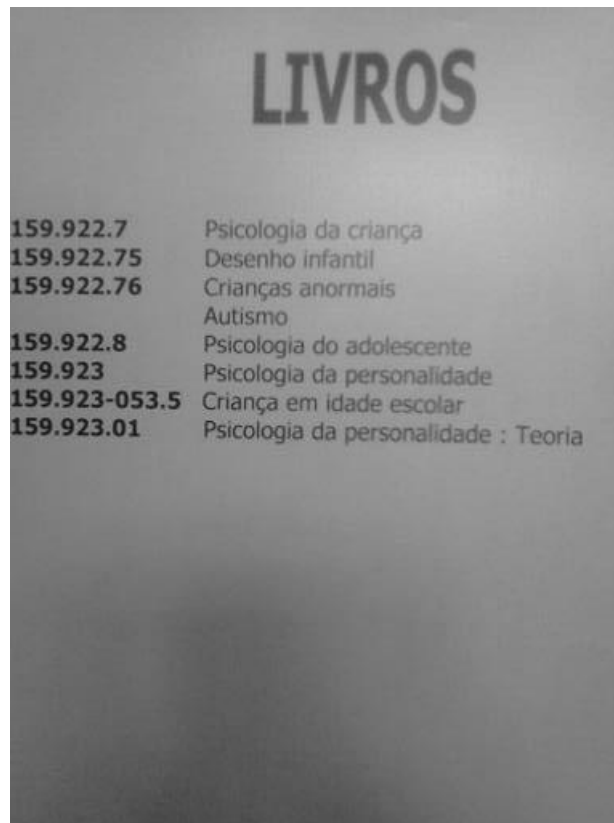
12. DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
13. FERNANDES, Ciane. Pesquisa somático-performativa: sintonia, sensibilidade, sincronicidade. **Art Research Journal/Revista de Pesquisa em Arte**, v.1, n.2, 2014, p. 76 – 95. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/526>. Acesso em: 01 mai. 2018.
14. FORNET-BETANCOURT, Raul. Fonet. Sobre el concepto de interculturalidad, reflexiones de Raúl Fonet-Betancourt, **Consortio Intercultural**, primera edición 2004, México, DF.
15. FOUCAULT, Michel. **História da loucura**. São Paulo: Perspectiva, 1993.
16. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
17. _____ **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
18. HUGO, Victor. **O Corcunda de Notre-Dame**. São Paulo: Editora Três, 1973.
19. HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1961.
20. KOUDELA, Ingrid; ALMEIDA JÚNIOR, José Simões de. **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.
21. _____ Palestra de abertura. In: **Encontro Nacional de Pedagogia das Artes Cênicas, V**: o ensino das artes cênicas nos tempos do cólera – desafios e resistências. Florianópolis: UDESC, 2018. Informação verbal.
22. LEVINAS, Emmanuel. **Ética e Infinito**: Diálogos com Philippe Nemo. Lisboa. Edições 70, 1982.
23. _____ **Totalidad e Infinito**: Ensayo sobre La exterioridad. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2002.

24. _____ **Entre nós: ensaios sobre a alteridade.** Petrópolis: Vozes, 2004.
25. LOPES, Maura Corsini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
26. MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. Criatividade e deficiência: Por que parecem distantes? **Linhas Críticas** (UnB), Brasília, v. 9, 2003, p. 73-86.
27. MORIN, Edgar. **O paradigma perdido: a natureza humana.** Mem Martins (Portugal); Publicações Europa – América/Biblioteca Universitária. 1999.
28. PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro.** 3. d. São Paulo: Perspectiva, 2015.
29. PIVATTO, Pergentino Stefano. A Ética de Levinas e o Sentido do Humano – Crítica a Ética Ocidental e seus Pressupostos. Porto Alegre: **Véritas**, Volume 37, nº 147, Setembro, 1992.
30. RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.
31. RIVEIRA Cusicanqui, Silvia. Conversa del mundo. In: **Revueltas de indignación y otras conversas.** Bolívia: Stigma, 2015.
32. RYNGAERT, Jean Pierre. **Jogar, representar.** São Paulo: Cosac & Naif, 2009.
33. SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano V, n. 24, jan/fev. 2002, p. 6-9.
34. SHAKESPEARE, William. **Ricardo III.** Tradução Beatriz Vagas Faria. Porto Alegre: LP&M, 2010.
35. SCHECHNER, Richard. Victor Turner's Last Adventure. In: **The Anthropology of Performance.** TURNER, Victor. Traduzido por Leda Alcaraz Marocco. New York: PAJ Publication, 1987, documento não paginado.

36. _____ **Performance** teorías e prácticas interculturales. Buenos Aires: Libros del Rojas, 2000.
37. _____ O que é performance? In: **O Percevejo**. Ano 11, nº 12, 2003, p. 25-50.
38. SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1998.
39. TEIXEIRA, Carolina. **Deficiência em Cena**. Desafios e resistências da experiência corporal para além das eficiências dançantes. Salvador: UFBA, 2010, 133 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.
40. TURNER, Victor. Body, Brain and Culture. In: **The Anthropology of Performance**. Traduzido por Leda Alcaraz Marocco. New York: PAJ Publication, 1987, documento não paginado.
41. VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
42. VENDRAMIN, Carla. Diversas danças — diversos corpos: discursos e práticas da dança no singular e no plural. **Revista DO CORPO**: Ciências e Artes, Caxias do Sul, v. 1, n. 3, 2013.
43. _____ O Nome da Coisa. **idanca.net**. jul. 2006. Disponível em: <http://idanca.net/o-nome-da-coisa/>. Acesso em 09 jun. 2018.
44. VYGOTSKY, Lev. **Obras Escogidas**. Fundamentos de Defectología. Madrid: Visor, 1997. Tomo V.

ANEXO B

Fotografia 15



Fotografia da Biblioteca da Faculdade de Educação/UFRGS, 2017 (autoria própria). O terceiro item classifica os livros daquela seção com o título "Crianças anormais".

ANEXO C

MOÇÃO DE REPÚDIO AO PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO

Entre os dias 16 e 20 de maio de 2018, na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, reuniram-se cerca de 300 pessoas no V Encontro Nacional de Pedagogia das Artes Cênicas, com docentes da Educação Básica e do Ensino Superior, artistas e estudantes da graduação e da pós-graduação de várias regiões do país, para discutir a “Pedagogia das Artes Cênicas nos Tempos do Cólera: desafios e resistência”.

Os participantes vêm a público manifestar o repúdio a qualquer tentativa de parlamentares aprovarem o projeto de lei intitulado “Escola sem Partido”.

Entendemos que o projeto fere drasticamente a liberdade de expressão, a liberdade artística e a liberdade de ensinar dos professores e das professoras nas redes Estadual, Municipal e Federal.

Além disso, vemos como inadmissível a exigência de se fixar um cartaz, com seis pontos, nas salas de aulas de todas as escolas brasileiras, com normas que visam o cerceamento, a vigilância e a censura da prática docente. Práticas estas adotadas no período da ditadura militar.

O projeto “Escola sem Partido” não tem fundamento pedagógico que sustente a ideia de neutralidade e de doutrinação no processo de ensino e de aprendizagem. O projeto se mostra incoerente, partindo ele mesmo de uma ideologia conservadora, que pretende aniquilar diversidades. Vale ressaltar também que o “Escola Sem Partido” é também partidário, uma vez que as pessoas favoráveis a ele compõem um grupo específico de partidos.

Por fim, o projeto surge da ilusão de ainda ser possível alienar estudantes e famílias brasileiras de seu direito de acesso irrestrito à diferentes perspectivas sobre o conhecimento e sobre o mundo.

Exigimos respeito aos princípios constitucionais e à profissão docente.

Assinam esta moção: OS PARTICIPANTES DO V ENCONTRO NACIONAL DE PEDAGOGIA DAS ARTES CÊNICAS E OS COORDENADORES DO GT PEDAGOGIA DAS ARTES CÊNICAS DA ABRACE (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS)