

v. 1, n. 2

REVISTA TXAI

DOSSIÊ CORPOS, POÉTICAS, POLÍTICAS

Os processos sócio-históricos-culturais,
de pertencimento e de acessibilidade
cultural das pessoas com deficiência
nos contextos regionais do Brasil

ORGANIZAÇÃO

Carlos Alberto Ferreira da Silva
Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Vamos ler sobre *Corpos, Poéticas, Políticas* no contexto da *Acessibilidade Cultural*?

Este dossiê volta-se para a produção e reflexão de materiais de artistas e pesquisadores que atuam no contexto da cena nas diferentes regiões do Brasil e na Europa, abordando uma perspectiva que aponta para a área da Acessibilidade Cultural. Ademais, face aos grandes desafios encontrados nesse âmbito pelos educadores, pesquisadores e artistas, esse número da Revista Txai propõe-se a refletir, a (re)construir e a dialogar acerca de aspectos relacionados à Produção Cultural, Acessibilidade Cultural, Cena, Processo Criativo, Pedagogia Teatral.

Ao longo dos últimos anos, percebe-se a necessidade e urgência de falar, escrever, trabalhar e discutir temas sobre o contexto da pessoa com deficiência no Brasil. Apesar das discussões se fazerem presentes em algumas áreas de conhecimento, nas Artes Cênicas, os referidos estudos se fazem necessários, no intuito de ampliar e alavancar ainda mais essas questões e reafirmar um campo de atuação e trabalho nos referidos espaços educacionais e culturais.

Dessa forma, o *Dossiê Corpos, Poéticas, Políticas¹: os processos socio-histórico-culturais, de pertencimento e de Acessibilidade Cultural das pessoas com deficiência nos contextos regionais do Brasil*, tornou-se uma forma de trazer a escrita de artistas, pesquisadores e agentes da área cultural com e sem deficiência que estão promovendo e realizando trabalhos e pesquisas no âmbito da Acessibilidade Cultural. Os textos possibilitam uma ampliação acerca desses temas, perpassando tanto pelo viés da desconstrução do *capacitismo*, bem como (re)afirmando uma linguagem de pertencimento de poética e política da pessoa com deficiência nos processos culturais. Este dossiê propõe discutir sobre as questões referentes às pessoas com deficiência nos processos criativos, desde o ato da produção artística

¹ Para a realização deste Dossiê, o trabalho estético dos artigos se baseou em três tons de azuis, trazendo como inspiração a logo da Acessibilidade/Inclusão, bem como apropriou-se da logo do Projeto *Acessibilidade Cultural e Pedagogia Teatral*, desenvolvido na Universidade Federal do Acre, sob a coordenação do docente Carlos Alberto Ferreira da Silva. O referido projeto de Extensão e Pesquisa é responsável por reunir a discussão de muitos dos temas abordados neste número. Assim, a logo apresenta as seguintes características: no centro da logo há a imagem de um rosto delimitado por linhas abstratas da cor marrom, o rosto está preenchido com o tom de pele negro, de olhos castanhos e boca cor vermelha. O desenho vai se ramificando através dos caminhos das linhas compostas por variadas tonalidades da cor da pele, trazendo o contorno de uma mão acima do rosto central com a cor marrom e, abaixo do rosto, duas bocas preenchidas na cor vermelha e roxa. O desenho termina em uma série de ramificações lembrando “raízes” na cor marrom médio, marrom escuro e laranja. O desenho é contornado com o título “ACESSIBILIDADE CULTURAL, PEDAGOGIA TEATRAL”, no tom nude.

à encenação, da sala de ensaio à cena, das práticas pedagógicas às práticas formativas, do artista com deficiência ao espectador com ou sem deficiência.

Este número busca afirmar o espaço de pertencimento e autonomia sobre o contexto da pessoa com deficiência nos diferentes campos de atuação das Artes. Os corpos com deficiência são políticos, propositores, interventores, autônomos nos mais diversos campos dos fazeres cênicos. Ao longo das últimas décadas, inúmeros artistas com deficiência apresentaram um contexto estético e político que modificou o cenário da cena brasileira, afirmando a importância de políticas públicas, culturais e sociais.

Para iniciar as discussões, no campo da neurodiversidade, a pesquisadora Patrícia Avila Ragazzon traça algumas reflexões acerca de oficinas de teatro ofertadas para pessoas com deficiência intelectual, durante 2014 até 2019, na Associação de Pais e Amigos do Banco do Brasil de Porto Alegre. A autora, apoiada nos pressupostos da Pedagogia das Artes Cênicas, dos Estudos da Deficiência e dos Estudos da Performance, almeja elaborar performaticamente uma proposta de ensino de teatro acessível, baseado na experiência afetiva desenvolvida durante o fazer artístico-docente.

Na perspectiva teórico-prática da audiodescrição, Kely Juliana Ferreira de Araújo, Jefferson Fernandes Alves e Thiago de Lima Torreão Cerejeira, a partir do envolvimento no projeto de extensão “Audiodescrição ao vivo: a acessibilidade de eventos acadêmicos no contexto da UFRN” e a experiência de audiodescrever o espetáculo “Três encontros com a Alegria”, procuram evidenciar o caráter colaborativo deste recurso de acessibilidade, bem como a mediação do audiodescritor consultor com a pessoa com deficiência visual integrante da equipe de audiodescrição. Assim, o artigo proporciona uma leitura sobre a dimensão ética da audiodescrição em sintonia com a cena teatral.

Nas buscas pelas possibilidades criativas estimuladas pelas experiências dramáticas, em meio às quais o processo de fazer-fruir artístico é desenvolvido pelas narrativas corpóreas, Mariane Laurentino e Robson Rosseto explicam suas práticas dramáticas implementadas em oficinas para estudantes com cegueira e baixa visão do Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE Prof.º Osny Macedo Saldanha, mantido pelo Instituto Paranaense de Cegos. Para os autores, os processos criativos possibilitaram narrativas pessoais sensoriais e sinestésicas, conexões com o mundo e as relações interpessoais desenvolvidas nas vivências artísticas singulares.

Juliana Pablos Calligaris, a partir do resultado parcial da pesquisa sobre os processos artísticos do Programa de Expressão Teatral com atadoras afásicas, desenvolvido no Centro de Convivência de Afásicos, do Instituto de Estudos de Linguagem da UNICAMP, suscita percepções acerca do verbal/não verbal no âmbito do teatro performativo e da relação entre linguagem, corpo e cognição observada na performance “O Encenador”, com objetivo principal de proporcionar novas pedagogias das criações artísticas, sobretudo com corpos afásicos.

Para Marlini Dorneles de Lima, Vanessa Helena Santana Dalla Déa, Rosirene Campelo dos Santos, Adriana Lopes de Oliveira, no campo da dança, o Grupo de Dança Diversus busca apresentar uma proposta de dança inclusiva pautada pelo pensamento decolonial. Através de suas produções artísticas e seus processos de formação artística e poética acessíveis, o Grupo de Dança Diversus, de acordo com as autoras, pretende questionar e desconstruir padrões normativos de corpos que dançam.

Por conseguinte, Felipe Monteiro e Carolina Monteiro abordam que a presença de artistas brasileiros com corpos diferenciados em cena denuncia, através da arte, o processo de exclusão que vivem tanto na sociedade quanto na arte.

Tânia Villarroel relata uma experiência disparada por inquietações provocadas pelo Projeto de Extensão *Teatro e Educação Inclusiva*, realizado em 2020, na Universidade Federal do Acre. Em seus depoimentos entrelaça partituras da vida pessoal com sua mãe, que é uma mulher com deficiência, e descreve sobre situações e acontecimentos que narram essas histórias no âmbito social e como esses conteúdos, possivelmente, influenciaram em algumas de suas referências artísticas.

Os autores Flavia Grützmacher dos Santos, Filipe Luan de Souza Cardoso e Marcia Berselli contextualizam sobre o desenvolvimento de um trabalho acessível desenvolvido através do *podcast Teatro Flexível: abordagens corporais*. A proposta do artigo é investigar práticas e formatos mais acessíveis que possam estimular uma abordagem das artes cênicas.

Everton Lampe de Araújo propõe uma escrita no âmbito dos processos de criação artísticos com ênfase no campo das visualidades cênicas, avaliando em que medida, determinadas construções estéticas e metodológicas se aproximam da noção de Acessibilidade Cultural.

Priscila Lourenzo analisa narrativas de atores e atrizes surdas, bem como de diretores sobre as características do ensino e aprendizagem teatral. No texto busca identificar, investigar e descrever sobre os atravessamentos desta pesquisa no campo dos Estudos Culturais em Educação, Estudos Surdos e Pedagogia do Teatro.

Por fim, trazemos o relato de experiência de tutoria individual que o artista de performance italiano Andrea Pagnes, desenvolveu em outubro de 2021, junto ao artista de performance não-binário britânico e *drag queen* Oozing Gloop, que é neurodivergente (transtorno do espectro autista e síndrome de Asperger). Pagnes expõe que, mesmo recebendo apoio financeiro de instituições governamentais europeias, os artistas com neurodivergências ainda continuam sendo incompreendidos. Porém, o interessante é que a tutoria artística teve como resultado a criação do roteiro de uma performance de Oozing Gloop.

Portanto, a inquietação e provocação da organização deste *Dossiê*, trata-se da busca de legitimar os novos contextos estéticos, filosóficos, políticos, poéticos e artísticos acerca

dos corpos das pessoas com deficiências, nos mais diversos conceitos e configurações da cena. Busca-se uma percepção poética para as produções realizadas nas mais diversas regiões do país e fora do Brasil, atentando-se para as produções artísticas nas artes visuais, dança, música, teatro, performance, cinema, dentre outras, abordando o contexto de criação estética como contribuição de artistas e pesquisadores com e sem deficiência e como tais trabalhos serão fundamentais para os estudos na área da Acessibilidade Cultural, que vem ao longo dos últimos anos ganhando destaque e urgência nas produções artísticas.

Organizadores

Dr. Carlos Alberto Ferreira da Silva

Dr. Felipe Henrique Monteiro Oliveira

PROPOSIÇÕES PARA CENAS (NEURO)DIVERSAS

Patrícia Avila Ragazzon

A autora é atriz, performer, professora e pesquisadora. Graduada em Teatro e Mestre pelo PPGAC-UFRGS, doutoranda pelo PPGAC-UFBA, com doutorado sanduíche na Concordia University (Montreal-Canadá). Desenvolve pesquisa sobre processos performativos e educacionais voltados para neurodiversidade.





RESUMO

O estudo que se segue trata de algumas reflexões tecidas a partir de oficinas de teatro voltadas para pessoas identificadas com diagnóstico de deficiência intelectual que ocorreram entre 2014 e 2019, na APABB Porto Alegre. Estas reflexões permeiam os campos da Pedagogia das Artes Cênicas, Estudos da Deficiência na perspectiva da neurodiversidade e Estudos da Performance, pelo viés da performatividade como proposta para um ensino de teatro acessível, em uma metodologia de experiência afetiva construída no fazer artístico-docente.

Palavras-chave: Neurodiversidade; Corpo em movimento; Performance.

PROPOSIÇÕES PARA CENAS (NEURO)DIVERSAS

Patrícia Avila Ragazzon

Este é um estudo sobre processos cênicos voltados para pessoas identificadas com o diagnóstico de deficiência intelectual, emergindo da prática em oficinas de teatro dirigidas a este público, que ocorreram ao longo de cinco anos, no período de 2014 a 2019. O projeto denominava-se *Ligados pela Arte*, realizado pela APABB Porto Alegre, a Associação de Pais e Amigos do Banco do Brasil que integrava, naquele momento inicial, aulas de dança e musicoterapia, abrindo espaço para novas turmas de aulas de teatro. Cabe salientar que eu não havia tido qualquer experiência anterior no que se costuma denominar educação inclusiva e também não possuía o conhecimento da vasta gama de transtornos, síndromes e diversas experiências sensorio-motoras que abrangem estes sujeitos.

O público participante compreendia a faixa etária entre 16 e 54 anos de idade, amplamente heterogêneo em termos de compreensões, desenvolvimento fisiológico e verbalização. As experiências tecidas nestas práticas até hoje vem movendo meus estudos, desde o mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGAC-UFRGS), em 2016 até o doutorado em andamento na Universidade Federal da Bahia (PPGAC-UFBA), com o suporte acadêmico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

As dificuldades encontradas, o capacitismo da estrutura social que impede a visibilização de pessoas com deficiência e os processos de exclusão têm sido discutidos em minhas escritas, no entanto gostaria de pontuar alguns aspectos sobre o fazer criativo, das práticas fundadoras deste fazer e do quanto eles têm reverberado em formas artísticas diversas. Neste sentido, venho pensando que a experiência com pessoas neurodivergentes propõe um trajeto criativo que amplia as práticas cênicas, trazendo outras percepções, modos de existência e diversas texturas de mundo.

De acordo com o ativista e pesquisador Nick Walker (2021), o paradigma da neurodiversidade vem sendo desenvolvido desde 1998, quando a pesquisadora Judy Singer fez referência em sua tese a diferentes formas de existir a partir da formação neurológica, considerada como uma variação natural dentro da espécie. A neurodiversidade propõe uma visão abrangente e ecológica, aproximando-se de uma visão de biodiversidade, composta por pessoas consideradas neurotípicas, que correspondem a padrões de percepção alinhados à normatividade e outras, atípicas ou neurodivergentes, como pessoas identifi-

cadadas com transtorno do espectro autista, além daquelas diagnosticadas com transtorno bipolar, dislexia, hiperatividade, esquizofrenia, entre outras (des)ordens neurológicas.

O movimento pró-neurodiversidade propõe apenas intervenções para garantir a qualidade de vida, respeitando a subjetividade, pois é uma proposta de justiça social abrangendo todas as experiências, não apenas as identificadas no espectro autista, mas a multiplicidade de percepções, comportamentos e interesses, em uma infinita variedade de seres. Desta forma, compreendendo as diversas camadas de exclusão que são impostas pelo termo deficiência intelectual, e também considerando que no recente campo dos Estudos da Deficiência as terminologias e nomenclaturas estão em construção e movimento constantes, me aproximo das noções da neurodiversidade para explorar práticas cênicas de modo criativo, em um trajeto sensível, criado a partir da relação entre professora, alunas, alunos e alunas identificados pelo diagnóstico de deficiência intelectual.

As práticas desenvolvidas nas oficinas emergiram de um trajeto pessoal como artista-criadora, lidando com processos de erros e acertos, frustrações e impulsos próprios do espaço de invenção artística. Trabalhei ao longo dos cinco anos com trinta turmas diferentes, tendo cerca de dez participantes em cada uma delas, com uma carga horária que variava de 40 a 60 minutos por semana, dependendo do cronograma estipulado pela instituição. Contava com a presença da artista Cristiane Bilhalva, não apenas uma professora auxiliar, mas uma presença amiga, que propunha diálogos que ainda refletem nos questionamentos que trago agora. Nosso conhecimento de Pedagogia das Artes Cênicas vinha da formação de teatro eurocêntrico, pautado nos referenciais de estudos de jogos e improvisações, que muitas vezes não se aplicavam à nossa realidade e também às necessidades das pessoas participantes.

A maior parte destes não compreendia tais propostas. Um grande exemplo disso, era a brincadeira do “mamãe posso ir”, onde cada participante perguntava ao “mestre do jogo” quantos passos podia andar. Primeiramente, muitos deles não tinham paciência para esperar sua vez e para a maioria não era importante o fato de chegar primeiro ou por último, sendo o principal a realização do trajeto, o andar a passos grandes ou rápidos, como gigantes ou como formiguinhas. Assim sendo, o brincar se realiza pelo seu próprio ato, pelo percurso onde não importa ganhar ou perder, conceitos estes de uma sociedade marcada por subjugações patriarcais, coloniais, classistas e etnocêntricas, que assimilamos ao longo tempo neurotipicamente. A brincadeira nos mostrava que a experiência com a performatividade ampliava as relações entre corpo em movimento, aprendizagem e processos de criação, de modo que rompiam com tais paradigmas, propondo outras formas de relações (neuro)diversas.

Desta forma, pensando na quebra de estruturas e barreiras através dos processos de criação e da performatividade, comecei a apostar no que havia de mais palpável, visível e concreto que todas as pessoas conseguiam experimentar: o corpo como principal referên-

cia, instrumento de trabalho que afinamos pelo ato de movê-lo, a primeira materialidade. (MENDONÇA, 2016). O corpo em movimento se diferenciava das vivências corporais restritas às terapias de reabilitação e/ou fisioterapias que alguns estavam acostumados. Uma perspectiva herdeira do modelo biomédico que entende a deficiência como uma consequência natural da lesão de um corpo (DINIZ, 2012).

Sem me deter no aprofundamento quanto aos modelos de deficiência, apenas me utilizo aqui para pontuar o que compreendia o trabalho relativo ao corpo que a maior parte dos participantes do projeto reconhecia. Há grandes debates sobre o modelo biomédico e sua importância no avanço dos tratamentos, porém o modelo social da deficiência que se seguiu a partir dos anos 60, vem sendo o mais adequado em termos de acessibilidade, ao colocar o foco da deficiência nas barreiras impostas pela sociedade e não mais nas lesões corporais de uma pessoa.

Na proposta das oficinas, o corpo era movido pelos afetos, se distanciando da dicotomia corpo-mente, sem hierarquia na relação entre os participantes e suas diferentes capacidades, ou mesmo objetos da sala de aula, ou até do espaço. Era um corpo sensibilizado como organização sensorial, afetiva, cognitiva, em suas diferentes experiências relacionais e percepções, o soma (FERNANDES, 2013).

Movendo pelos sentidos, sensações, sensibilidade particular de cada um, as oficinas foram concebidas por uma mistura de técnicas envolvendo expressão corporal e exploração de variados elementos dispostos ao longo do espaço. Um dos primeiros exercícios que foi bem sucedido foi o de sequenciar a mobilização de cada uma das partes do corpo, a partir de imagens e de demonstração prática, como pintar o chão da sala com tinta invisível nos pés, desenhar formas com os joelhos, escrever no ar com os braços, dançar com o topo da cabeça.

Ao longo de quase seis meses, os primeiros resultados começaram a ser observados, quando os participantes começaram a permanecer no círculo inicial sem dispersar, compreendendo que algo acontecia ali e lhes dizia respeito. Um processo de aprendizagem, de criação, um sistema cognitivo aberto às subjetividades e agenciamentos de acordo com os limites de cada sensibilidade, padrões corporalizados de experiência interagindo juntamente com seu meio, em sintonia (KASTRUP, 2008).

Aprendizado do/pelo/no corpo em movimento. Muitos ainda desconheciam seus corpos, foram brincando, nomeando, movendo-se em um processo lento de percepção de si. A proposta inicial de mobilizar articulações, alongar-se de forma brincada se expandia no momento seguinte quando eram espalhados pelo espaço da sala de aula elementos variados como bolas grandes, tecidos de *voil*, bambolês, música, além de acessórios como mantas, óculos, chapéus e a sensibilização do corpo seguia o estímulo conduzida por essas materialidades, que de acordo com Mendonça e Bezelga seriam condutores do

processo, introduzidos com a intenção de desencadear propostas, narrativas ou cenas (MENDONÇA; BEZELGA, 2020).

O corpo misturava-se à forma, densidade, cor do objeto que propunha um jogo diferente de acordo com o manejo, com o jeito de segurar ou se acoplar ao elemento. Emergem daí uma variedade de experimentos lúdicos, performativos, de aprendizagem do corpo no espaço, transformando o movimento e incorporando novos sentidos. Enquanto uns moviam os tecidos, outros brincavam com a bola de ginástica, jogavam bambolês pelo chão, deitavam-se nos tatames da sala, já outros faziam/imaginavam que eram vento, mar, usavam capas de reis ou eram super-heróis, brincadeira festiva e dançada.

O corpo exposto ao olhar do outro é mais do que portador de informação, ele fala sobre a presença do ator ou performer: “Esse corpo é, a um só tempo, o lugar do conhecimento e da mestria.” (FÉRAL, 2007, p. 95). Com esta compreensão, proponho pensar os processos de criação vivenciados no teatro, sejam eles ensaios ou atividades formativas de sala de aula como experiências performativas. Por este viés, as construções teatrais são possibilidades múltiplas de diversos modos de expressão, processos, gestos, movimentos, ações. Um ato criativo de diferentes texturas, de acordo com o aprendizado de cada um, de modo que a proposta teatral esteja apoiada na performatividade desde o início do processo de criação até o momento em que poderia vir a ser entregue ao espectador como uma suposta finalização, mas sempre mantendo o frescor de estar em constante inacabamento.

Neste estudo, não há a intenção de categorizar, hierarquizar ou excluir conceitos, pois seria desapontar o que venho tentando formular sobre diversidade. No entanto, cabe situar que me aproprio do termo performance, que pode conter significados diversos, utilizando como expressão artística de uma teatralidade contemporânea, de modo abrangente e em fricção com as discussões que cercam características que escapam. A performance é um termo construído entre muitos desentendimentos por diferentes pesquisadores e performers. Não pretendo conceituar ou me aliar a um único *corpus* teórico, pois considero o termo desafiador e, por sua complexidade, liminar e em construção. Meu corpo me move para a direção da performance que atua no campo da presença, em relação com o aqui e agora, espaço intermediário, lugar do entre, onde há a possibilidade de corpos diversos transitarem artisticamente de forma poética, transbordando a teatro-normatividade.

Para Féral, a performatividade é essencial na teatralidade, esta propriedade que se faz presente também no teatro, mas que ultrapassa o fenômeno estritamente teatral (FÉRAL, 2008). A performatividade resultaria da fricção de uma representação do corpo do ator/performer que tensiona as estruturas entre o simbólico presente no teatral e ação realizada pela presença.

A performatividade do corpo do performer com deficiência perfura uma camada a mais ao (des)construir padrões culturais e sociais, pois mostrar-se lhe é negado, a medida em que seu corpo é excluído da cena. Ao corpo neurodiverso é imposta a docilização, por tratar-se de um corpo à parte, marginalizado por medo, piedade ou rejeição. Para a coreógrafa Ann Cooper Albright:

Apesar de o corpo ausente – o corpo como performativo e, portanto, temporário e transitório – ter seduzido frequentemente teóricos com sua efemeridade chique, poucos (se o fizeram) abordaram o corpo deficiente. Sua relutância vem de uma vontade de não tocar em um corpo que não é nem inteiramente presente e nem intrigantemente ausente, mas sim limiar, lutando em algum lugar entre as margens dos que teoricamente tem o pé firme no chão. Este é um medo primitivo; as realidades materiais da deficiência ameaçam romper não apenas representações meramente culturais ou preceitos teóricos, mas também modos de viver. (ALBRIGHT, 2012, p. 4)

Os experimentos realizados rompem com os modos de pensar, fazer, ensinar, aprender teatro. Eles pertencem a este tempo-espço espiralar onde acontecem os percursos criativos. Nestes percursos nômades a experiência performativa é construída pela presença do corpo em relação com o espaço circundante, seus objetos, pessoas, sensações e acontecimentos produzidos desta fricção.

Ao longo dos cinco anos em que foram desenvolvidas as oficinas, realizamos diferentes práticas cênicas que eram recriadas a cada encontro, se transformando até a chegada da aula aberta, quando as cenas eram finalizadas na forma em que estivessem prontas no dia do sarau. As práticas cênicas neste contexto permitiram assumir um mundo de texturas, pois as categorias não satisfaziam a intensidade dos acontecimentos.

Há muitos modos de nomear estas produções: jogos, processos de criação, improvisações, performances, situações limiarias entre realidade e imaginação, práticas cênicas. O uso da expressão “práticas cênicas” vem sendo desenvolvido pela pesquisadora Ileana Diéguez Caballero para falar sobre performance e liminaridade. Buscando escapar dos conceitos referentes ao teatro e performance, na intenção de ampliá-los para teatralidade e performatividade, a autora “tenta quebrar a sistematização tradicional e procura expressar o conjunto de modalidades cênicas – incluindo as não sistematizadas pela taxonomia teatral – como as performances, intervenções, ações cidadãs e rituais.” (DIÉGUEZ, 2016, p. 16).

Eu já utilizava o termo práticas cênicas, como forma de explicitar as atividades que vinham da experiência da cena e que eu não definia como teatro, pois considerava um híbrido de diferentes nuances entre ação física cotidiana e relação com o sensível, uma mistura de linguagens teatrais, danças e performatividades. Para Diéguez as práticas cênicas se caracterizam por este caráter híbrido de fronteiras borradas, processuais, construídas por vontades coletivas e em diálogo latino-americano. Interessa a liminaridade

existente nas teatralidades em que se entrecruzam olhares filosóficos, posicionamentos éticos, políticos e circunstâncias sociais. (DIÉGUEZ, 2016).

Práticas cênicas são processos de criação, que pelo seu movimento, inacabamento e pulsação constantes são performativas. O corpo nas artes cênicas contemporâneas tem buscado articular-se com outras formas possíveis de representar. As pedagogias teatrais que incluem estas experiências corporais estão mais próximas das formas de arte vindas da nossa matriz cultural dançada, cantada e brincada, que também é teatralizada em diversas manifestações. A teatralidade não está desligada de outras práticas e disciplinas artísticas, é vista como uma situação em movimento.

Neste sentido, um ensino de teatro que parte do corpo também marca uma estratégia política de identidade e de desenvolvimento de uma estética lúdica, carnavalesca, corporal, antropofágica, autêntica do nosso território e ancestralidade. As práticas cênicas envolvem também o afeto, o olhar do artista-professor aprendendo, ensinando, redescobrimo na arte do outro a diversidade. Esta trilha foi seguida por repensar um modo de fazer e ensinar teatro, por perceber através das pessoas participantes das oficinas sua contribuição de abrangência do olhar, mostrando que não há um único modo de fazer teatro, de dançar, de performar, pois não há um único corpo.

Por seu caráter performativo, estas práticas cênicas nos escapam, mesmo quando são compostas de um detalhado programa de execução de ações, que embora programadas, contam com o acontecimento como elemento surpresa. Em seu rastro há olhares, o impulso de uma natureza lúdica e festiva, memórias de imagens que nos tocam e rompem com encenações tradicionais, pois há a reunião de expressões artísticas que foram separadas por padrões eurocêtricos. Não há unidades de tempo, espaço e ação, não há um único estilo e o corpo sai para fora da obra, onde a expressão artística faz parte da própria vida neste acontecimento.

Pode parecer um emaranhado de caminhos, porém em Kastrup (2008), a aprendizagem não se define pela solução de problemas, mas pela sua invenção. A partir da experiência do corpo em movimento, das instabilidades e perturbações daquilo que estava acomodado em nós, realizamos um caminho em que os processos de práticas cênicas recriaram nossas práticas pedagógicas.

As proposições para cenas (neuro)diversas apontam para a criação de práticas cênicas baseadas em performances artísticas que partem da experiência do corpo em movimento como proposta de educação acessível, parte da ideia de aprendizagem como invenção, de um sujeito que agencia as relações e elementos que o cercam de forma processual e afetiva. Paulo Freire poderia ser incluído aqui, falando tanto sobre aprendizagem, como sobre a condição processual da cena performativa: “O inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio de sua função vital. Onde há vida, há inacabamento.” (FREIRE, 1996, p. 21).

Os conceitos explorados nesta escrita visam a interconexão com o paradigma da neurodiversidade, na busca pela criação de novos entendimentos, onde a aprendizagem se relaciona à performatividade e ambas não podem ser elas próprias, senão em consonância com a neurodiversidade. É a possibilidade de problematização relacional, sensível e processual, em um mundo que tenta categorizar, na tentativa de supostos acabamentos e perfeições que não se realizam por completo, pois não acolhem às urgentes demandas sociais.

A performance é uma das tantas propostas que podem ser utilizadas no ensino de teatro para qualquer pessoa. A ideia da performance no ensino de teatro se relaciona a estas produções que não se encaixam em formatos tradicionais, elas atravessam a experiência cênica da sala de aula que produzia cenas híbridas, breves narrativas, proposições (neuro)diversas. A performatividade nas oficinas foi conduzida pelo aprendizado do corpo em movimento, envolvendo repetição, rotina, ludicidade e criatividade. Cada artista, professor, pesquisador, estudante terá sua própria percepção de uma experiência sensível, fará suas próprias conexões e dará qualidades diferentes para cada uma delas. Isto parece ser óbvio, porém muitas professoras têm me perguntado sobre o que fazer com pessoas diagnosticadas com autismo em sala de aula, me solicitam exercícios e uma sistematização de como lidar com a difícil tarefa de dar conta de conteúdos, tendo uma turma de cerca de trinta estudantes, onde dois ou três estão no espectro da neurodiversidade. As proposições para cenas (neuro)diversas não buscam uma sistematização ou controle, elas buscam uma construção entre alunos e professores, inventando mundos, através dos processos de aprendizagem.

Desta forma, defendo que o material produzido nas oficinas esgarça as bordas, perfura espaços e (des)constrói convenções cênicas. Proponho refletir sobre a teatralidade como uma multiplicidade de modos de expressão, processos, gestos, movimentos, ações. Um ato criativo de diferentes texturas, de acordo com o aprendizado de cada um, de modo que a proposta esteja apoiada na processualidade, experiência sensível e relação.

As proposições para cenas (neuro)diversas estão em construção, por mim, por cada professor que se dispõe a desenvolver caminhos criativos para outros modos de existência. Trata-se de uma estratégia política de práticas artísticas e processuais emergentes, corpo, performatividade e experiência sensível que movem pequenos grupos em escolas, em instituições de ensino não formal. É pequeno, um gesto menor (MANNING, 2016), pequenos movimentos que podem criar realidades.

As cenas (neuro)diversas investem, por fim, em uma pedagogia baseada nos afetos, em possibilidades, pois é uma proposta de pensar a interação entre corpo, elementos do aprendizado e ambiente, em uma compreensão abrangente, inventiva que respeita as possibilidades de cada um. Não há uma resposta única, assim como não há um único teatro ou um único sujeito igual a outro. É preciso levar em consideração os aspectos

relacionais, processuais e sensíveis que estão em torno, e é um trajeto sempre movediço, onde é preciso acolher as incertezas, pois são infinitas variáveis.

REFERÊNCIAS

- ALBRIGHT, Ann Cooper. Movendo-se através da diferença: Dança e deficiência. In: **Revista Cena PPGAC/UFRGS**, Porto Alegre, n. 12, 2012, p. 1-30.
- DIÉGUEZ, Ileana Caballero. **Cenários Liminares: teatralidades, performances e políticas**. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2016.
- DINIZ, Debora. **O que é deficiência?**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- FÉRAL, Josette. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. **Revista Sala Preta**, São Paulo, ECA/USP, n. 8, 2008, p. 197-210.
- FÉRAL, Josette. **Além dos limites: teoria e prática do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- FERNANDES, Ciane. Em Busca da Escrita com Dança: Algumas Abordagens Metodológicas de Pesquisa com Prática Artística. In: **Revista Dança**, Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA. v. 2, n. 2. Salvador, jul-dez. 2013, p. 18-36.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- MANNING, Erin. **The Minor Gesture**. Carolina do Norte: Duke University Press, 2016.
- MENDONÇA, C. S. **Materialidades em jogo: o fazer teatral na escola**. In: Anais Educon, Aracajú, v. 10, n. 1, 2016, p. 1-15.
- MENDONÇA, C. S.; BEZELGA, I. M. G. Um olhar sobre o impacto da experiência teatral no exercício da alteridade e no processo de socialização de crianças em contextos educacionais. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 16, n. 4, 2020, p. 143-165.
- WALKER, Nick. **Toward a neuroqueer future: an interview with Nick Walker**. Entrevista com Dora M. Raymaker. *Autism in Adulthood*, [S.l.]: [s.n], v. 3, n. 1, mar. 2021. Disponível em: <https://www.liebertpub.com/doi/10.1089/aut.2020.29014.njw>. Acesso em: 24 out 2021.



PROPOSITIONS FOR (NEURO)DIVERSE SCENES

ABSTRACT

This study is about some reflections created from theater workshops aimed at people identified with a diagnosis of intellectual disability in 2014 to 2019, at APABB Porto Alegre. These reflections pass by the fields of Pedagogy of the Performing Arts, Disability Studies from the perspective of Neurodiversity and Performance Studies, front the point of view of performativity as proposed for a theater teaching accessible, in a methodology of affective experience built in the artistic-teaching practice.

Keywords: Neurodiversity; Body in movement; Performance.

PROPOSITIONS FOR (NEURO)DIVERSE SCENES

RESUMEN

El siguiente estudio trata de algunas reflexiones creado a partir de talleres de teatro dirigidos a personas identificadas con diagnóstico de discapacidad intelectual que ocurrió entre 2014 y 2019, en la APABB Porto Alegre. Estas reflexiones permean los campos de la Pedagogía de las Artes Escénicas, los Estudios de la Discapacidad desde la perspectiva de la neurodiversidad y los Estudios de Performance, por la mirada de la performatividade como propuesta de enseñanza del teatro accesible, en una metodología de experiência afectiva construída en el hacer artístico-docente.

Palabras clave: Neurodiversidad; Cuerpo en movimiento; Performance.

A AUDIODESCRIÇÃO E A DESCOBERTA DE UM ITINERÁRIO NO ESPETÁCULO TEATRAL “TRÊS ENCONTROS COM A ALEGRIA”

Kely Juliana Ferreira de Araújo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN. Professora de Teatro, audiodescritora e pesquisadora na área da acessibilidade comunicacional, com ênfase no recurso de Audiodescrição, kelyant04@gmail.com.

Jefferson Fernandes Alves

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN. Docente do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo (CE/UFRN), professor do Estágio Supervisionado em Teatro (UFRN) e dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Educação Especial (PPGEEsp) e Artes Cênicas (PPGARC) da UFRN. Desenvolve estudos na interface teatro, deficiência e acessibilidade, jfa_alves@msn.com.

Thiago de Lima Torreão Cerejeira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN. Doutorando e Mestre em Educação, com pós-graduação em Aperfeiçoamento em Audiodescrição na Escola pela UFJF, audiodescritor consultor e pesquisador na área da acessibilidade comunicacional e cultural, com ênfase na interface arte e deficiência visual, thiagotcerejeira@gmail.com.





RESUMO

Buscamos nesse artigo explicitar o processo de aproximação teórico-prática da audiodescrição, considerando o envolvimento com um projeto de extensão “Audiodescrição ao vivo: a acessibilidade de eventos acadêmicos no contexto da UFRN” e a experiência de audiodescrever o espetáculo “Três encontros com a Alegria”. Procuramos focar a dimensão conceitual da audiodescrição, centrando-nos na evocação do processo tradutório do mencionado espetáculo, a partir do qual evidenciamos o caráter colaborativo da audiodescrição, tendo como referência a mediação do audiodescritor consultor, pessoa com deficiência visual que deve integrar a equipe de audiodescrição. Ademais, realçamos a dimensão poética da audiodescrição, em sintonia com a própria característica da cena teatral.

Palavras-chave: Audiodescrição; Teatro; Deficiência Visual.

A AUDIODESCRIÇÃO E A DESCOBERTA DE UM ITINERÁRIO NO ESPETÁCULO TEATRAL “TRÊS ENCONTROS COM A ALEGRIA”

Kely Juliana Ferreira de Araújo

Jefferson Fernandes Alves

Thiago de Lima Torreão Cerejeira

MUITO PRAZER: AUDIODESCRIÇÃO

Ao ouvir falar em “acessibilidade” pensava compreender o significado da palavra, como algo possível para todas as pessoas, muitas vezes até utilizava em trabalhos e atividades como se tivesse domínio suficiente para isso. No entanto, não é algo simples, é como um livro que não podemos julgar pela capa, é necessário destrinchar para poder compreender, verdadeiramente, seu significado e, só assim, empregar essa palavra de forma coerente e responsável.

Sobre esse tema é de extrema relevância dar ênfase às lutas que se constituíram em busca dos direitos sociais da pessoa com deficiência, a fim da possibilidade de ocupação, de forma inclusiva, dos espaços sociais e culturais nos quais a sociedade se afirma como tal. Nessa perspectiva,

Tais lutas tensionam as esferas públicas em defesa da acessibilidade em todas as esferas que demarcam as interações humanas, pautadas na superação e na denúncia da guetificação e da culpabilização da pessoa com deficiência, tendo como referência o entendimento conceitual e político da deficiência como invenção social. (ALVES, 2017, p. 183)

A partir da compreensão da necessidade de direitos da pessoa com deficiência, inicia-se a tentativa de reduzir as disparidades que segregam os indivíduos em minorias afastadas dos processos comuns ao convívio e os distinguem de forma estigmatizada. É nessa tentativa que o conceito de acessibilidade se aplica e se desenvolve.

Iniciamos nossos estudos sobre acessibilidade, de modo mais aprofundado, em 2020, mediado pelo projeto de extensão “Audiodescrição ao vivo: a acessibilidade de eventos acadêmicos no contexto da UFRN”¹. Um dos primeiros atravessamentos veio

¹ O projeto de extensão busca responder a uma lacuna nas políticas de acessibilidade da Universidade Federal do Rio Grande do Norte no que se refere aos eventos acadêmicos, uma vez que procura garantir a audiodescrição dos eventos desta universidade, particularmente aqueles que contemplem expositores e/ou participantes com deficiência visual.

em um encontro do projeto, no qual foi mencionado a diferença entre acesso e acessibilidade. O acesso diz respeito a uma organização e democratização dos bens e processos culturais e sociais, os quais deveriam ser garantidos a todas as pessoas, mas nem sempre é. Enquanto a acessibilidade assume a compreensão e a consideração das singularidades dos indivíduos que não se enquadram nos padrões sociais de normalidade, na perspectiva de supressão de barreiras que frustram a participação, com maior autonomia possível, desses indivíduos nas diversas esferas sociais.

Dentre os recursos que buscam promover a acessibilidade, existe a audiodescrição, cuja manifestação no Brasil, pela primeira vez, é atribuída ao “Assim Vivemos: Festival internacional de filmes sobre Deficiência”, em 2003 (FRANCO; SILVA, 2010, p. 31). No entanto, outras experiências de descrição simultânea de filmes já aconteciam desde o final dos anos de 1990. Em um sentido mais amplo, podemos entender que:

[...] a audiodescrição compreende um olhar e uma palavra alheia cuja expressividade se dirige, principalmente, para pessoas com deficiência visual, a fim de que estes possam atribuir sentidos a artefatos, cenas e eventos visíveis e imagéticos que, na ausência do discurso verbal, não seriam compreendidos. (ALVES, 2012, p. 89)

Essa maneira de interpretar a audiodescrição põe em evidência que os processos de compreensão humana são interativos e intersubjetivos. Nesse caso, a audiodescrição explicita essas duas características: interação e intersubjetividade. Dessa forma, a compreensão alheia, no caso, os usuários da audiodescrição, está relacionada ao posicionamento ético daquelas/es que promovem a audiodescrição, uma vez que seu olhar, traduzido no roteiro e na locução, concorrem para o processo de leitura e interpretação de outrem.

A audiodescrição, enquanto recurso de acessibilidade comunicacional e cultural, poderá assim, por meio de um processo intersemiótico que transforma conteúdos visuais em enunciados verbais, contribuir para o acesso e a ampliação do entendimento de diversos produtos e contextos que se utilizam da linguagem visual.

Captamos a cena de um filme ou de um espetáculo e, a partir da nossa leitura, esquematizamos um arranjo linguístico que consiga traduzir em palavras o que se está visualizando. É importante salientar que, além do caráter descritivo, a audiodescrição precisará contemplar também o próprio aspecto poético intrínseco às obras artísticas.

É nessa perspectiva que o “Curso de extensão: Audiodescrição ao vivo”, já mencionado mais acima, ao constituir-se como espaço de formação, suscitou a dimensão alteritária da constituição do olhar, materializada na audiodescrição, permitindo a descoberta de outras possibilidades de comunicação e de fruição estética, tendo como referência o protagonismo das pessoas com deficiência visual como leitoras de inúmeras manifestações não verbais. Assim, o itinerário teórico prático construído na ambiência formativa desse curso nos afetou e nos impactou, sensivelmente, convertendo-se em uma provoca-

ção epistêmica e estética que nos lembra a compreensão larrosiana de experiência: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” (BONDÍA, 2002, p. 21).

A partir dos primeiros contatos com a audiodescrição, e ainda mobilizados pelo contexto de afetação correlato, deflagramos um processo de agenciamento da audiodescrição vinculado à apresentação de um espetáculo teatral. E é interessante assinalar que, da mesma forma que o contato com a audiodescrição se constituiu em um acontecimento que nos atravessou e não apenas passou por nós, a perspectiva de experimentar a audiodescrição de um espetáculo teatral, se orientou, justamente, pela possibilidade de que a versão acessível desse espetáculo pudesse, também, afetar e atravessar possíveis espectadores com deficiência visual.

TRÊS ENCONTROS COM A ALEGRIA: O DESAFIO DE AUDIODESCREVER

Enquanto artista, buscando caminhos para permanecer atuando e ocupando os espaços culturais, aprovamos, em um edital da Lei Aldir Blanc, em 2020, a proposta da montagem de um espetáculo teatral a ser disponibilizado nas plataformas digitais. O espetáculo é um monólogo que trata de uma ida à padaria a qual instaura, na vida de Ana, a alegria do encontro e a dor da perda. A protagonista narra os momentos felizes que teve ao encontrar uma menina, projetando nela as expectativas não vividas da maternidade. As consequências de um relacionamento abusivo são evidenciadas no discurso da protagonista, quando a doçura de uma criança toca o coração da amargurada mulher.

Figura 1 – Fragmento retirado do espetáculo “Três encontros com a alegria”.



Fonte: Nobir Produtora.

#Descrevipravocê

Fotografia colorida, em formato paisagem, de um palco, no qual destaca-se a personagem Ana. Ela é uma mulher branca com cabelos curtos, levemente bagunçados. Usa blusa bege e saia jeans. Está sentada no chão com as pernas dobradas. Olha para baixo, onde estão algumas roupas de criança, espalhadas no chão. Acolhe ao peito um vestido florido. Sua expressão facial demonstra emoção. Ao fundo, um baú bege aberto. Sobre ela, iluminação azul que se espalha pelo chão do palco. (Fim da descrição).

Com dramaturgia autoral, também, assumimos a direção do monólogo, o qual ganhou vida com a atriz convidada Camila Maria. A captação de imagem e a edição ficaram sob a responsabilidade da Nobir Produtora, parceira, também, no processo de gravação da audiodescrição. A audiodescrição do espetáculo, assim como de todo o material de divulgação, foi construída em parceria com o audiodescritor consultor Thiago Cerejeira.

No âmbito da audiodescrição de teatro, nos inquietávamos com o caráter imagético da expressão artística e a forma como iríamos articular o recurso de acessibilidade com o espetáculo, entendendo que, virtualmente, esse encontro se daria por meio de elementos novos, evocando, também, novas sensações. De toda forma, a finalidade da audiodescrição no teatro pela perspectiva da autonomia do indivíduo, a fim de alcançar a melhor fruição possível. Nesse sentido, Alves (2019) menciona a atribuição da audiodescrição no teatro: “[...] compreendemos a audiodescrição como uma resposta ao espetáculo teatral com o propósito de que a pessoa com deficiência visual possa assumir um posicionamento responsivo em relação ao espetáculo acessível.” (ALVES, 2019, p. 163).

A apropriação da cena teatral leva os indivíduos não apenas a alcançarem a catarse por meio de uma melhor fruição, mas os coloca, também, no lugar de agentes que participam do evento teatral na formação e atribuição de sentidos. Assim, partimos para a aventura de construir a cena dentro da própria cena, por intermédio do agenciamento da palavra, como recriadora das imagens espetaculares, cujo exercício de encontro e de confronto entre a palavra e as imagens da cena põe em evidência que o ser humano se constitui pela palavra e, por intermédio dela, cria mundos.

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. (BONDÍA, 2002, p. 21)

Dessa maneira, iniciar a audiodescrição foi a parte mais difícil. Assistimos ao vídeo do espetáculo inúmeras vezes, a fim de identificar os elementos fundamentais que eram imprescindíveis à compreensão da narrativa, listando os elementos cênicos imagéticos mais importantes, tentando encontrar um caminho para roteirizar. Nesse sentido, a participação do audiodescritor consultor, Thiago Cerejeira, foi de extrema importância para a constituição do roteiro, indicando as possibilidades de emergência da palavra no entre-

lugar da cena, ou seja, indicando os espaços mais adequados para inserção da audiodescrição nos momentos de silêncios e de pequenas pausas entre os diálogos.

No âmbito da audiodescrição e sua processualidade, a figura do audiodescritor consultor será imprescindível uma vez que, como uma pessoa com deficiência visual, com experiência e formação na área, estará responsável por assegurar a representatividade das pessoas usuárias do recurso de audiodescrição, pensando, portanto, no melhor acabamento estético para que o processo de fruição seja o mais satisfatório possível.

Esse profissional, o audiodescritor consultor, interfere, acompanha, sugere, modifica o roteiro construindo, junto com o audiodescritor roteirista, a estrutura audiodescritiva mais apropriada para cada produto.

No caso do espetáculo aqui investigado, com esse roteiro em mãos, nos encontramos para fazer os testes de narração, identificando se as escolhas eram pertinentes e, até mesmo, percebendo que alguns elementos não eram necessários. Nessa fase, experimentamos a narração e percebemos o quanto um pequeno fragmento de tempo faz a diferença para a audiodescrição. Os espaços de inserção, muitas vezes, são pequenos e é necessário adaptar-se a estes para poder mencionar aspectos relevantes da obra. Horas de reunião, problemas com a dicção, dificuldade com os tempos apertados, a busca pelo timbre ideal e a intenção que deve ser posta em cada palavra.

Nos fragmentos a seguir, é possível identificar alguns desses elementos:

10:26

Caminha por entre as roupas espalhadas no chão. Pára. (rápido)

16:39

Arranha e aperta os braços. (trazer na voz o desconforto)

21:21

Curva-se para a frente. (rápido – trazer na voz o sentimento de dor)

A preocupação era expressar esses sentimentos por meio da voz durante a narração, para que a audiodescrição pudesse comportar uma dimensão poética, em sintonia com o próprio gênero do espetáculo teatral. Diante disso, antes de partir para a gravação final, tivemos vários ensaios, testes e gravações para ouvir a narração do espetáculo, inúmeras vezes.

Por isso, atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório.

Esse movimento friccional entre a palavra, a imagem e a voz nos conduziu a uma ambiência de “[...] criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras,

etc. [...]” (BONDÍA, 2002, p. 21), em busca de sua nuance performativa que permitisse corroborar com a perspectiva dialógica da audiodescrição, uma vez que esta pressupõe a mobilização de referências valorativas dos agentes envolvidos e que enredam as formas de atribuir sentidos no encontro e confronto entre vidência e deficiência visual, uma vez que

A audiodescrição como um enunciado, ao se dirigir para outro enunciado (a obra audiodescrita), tem o direcionamento orientado para as pessoas com deficiência visual, as quais, como destinatárias, participam, internamente, da feitura da audiodescrição, uma vez que esta existe em função de posições responsivas (a serem) assumidas pelos não videntes. (ALVES, 2016, p. 41)

Ademais, esses arranjos no campo das interações intersemióticas entre o imagético e a palavra, ao revelar determinados encontros entre sujeitos concretos e presumidos, em favor da fruição ampliada da obra teatral, nos coloca diante da experiência estética como uma questão, na medida em que a audiodescrição deve levar em conta o próprio caráter poético da arte da cena, nos remetendo, por conseguinte, a pensarmos a audiodescrição, também, pela perspectiva poética.

DESCOBRINDO A DIMENSÃO POÉTICA DA AUDIODESCRIÇÃO

Nesse processo de compreensão da audiodescrição, a linguagem poética atravessa diretamente as experiências de ler a cena pela ótica de transcriá-la pelo verbo. Emerge, assim, um exercício de descrever o espetáculo, desprendendo-se da neutralidade e da objetividade, dando espaço aos sentimentos e às emoções que perpassam as ações. Nesse caso, como o verbo é a matéria *sígnica* constitutiva da audiodescrição, a evocação dos sentimentos e emoções pressupõe uma artesanania da escrita que não perca de vista a própria poeticidade da palavra, pois

As palavras mais assertivas virão da cadência do ritmo da peça, é precisar ‘dançar conforme a música’ cênica, e buscar o lúdico no jogo da “atuação” audiodescritiva para não fechar as possibilidades oníricas das construções verbais (PONCIANO, 2016, p. 28)

No que diz respeito ao teatro, cada elemento cênico, cada toque e cada olhar traz consigo um conjunto de signos que tendem a evocar no espectador múltiplos engajamentos e sentimentos vários. Mapear esses elementos e fazer uso deles na narração foi um dos desafios que assumimos.

Para alcançar esse propósito nos concentramos em dois aspectos articulados. O primeiro, se aplica ao lugar da escrita. Identificar a informação imagética a ser transcrita para o campo verbal compreende a busca pelas palavras que dialoguem com as ações e paisagens cênicas. Essa busca, em um processo poético, envolve a sensibilidade do olhar dos que atuam com a audiodescrição, os quais passeiam pelos possíveis sentidos que evocam determinadas palavras, a fim de desencadear esse diálogo.

É o “vai-e-vem” em busca do termo mais apropriado, o “ainda não é isso”, a teimosia por uma palavra que possa, de fato, se aproximar daquilo que não apenas se vê, mas daquilo que se instaura como provocações emocionais e energéticas, próprias do convívio cênico.

Essas tentativas de representação vinculam-se, também, ao segundo ponto de nossa argumentação, a qual está relacionada à narração. Embora a feitura do roteiro no processo de artesanaria da escrita comporte aquilo que Bakhtin (2011) designa de **entonação**, na medida em que as escolhas e arranjos das (e com as) palavras pressupõem o dimensionamento das formas (sonoras e axiológicas) de dizê-las, é preciso deixar claro que a narração como performance vocal completa o ciclo transcriador da audiodescrição, orientado pela perspectiva de que os espectadores com deficiência visual possam fruir a cena teatral.

Encontrar o timbre, o ritmo e a intensidade mais apropriadas, bem como, o limite entre os sentimentos e a forma correta de pronunciar, é uma atividade difícil. Quanto do que se sente a voz pode carregar e até que ponto isso não irá interferir na interpretação do outro? É esse equilíbrio que deve estar sempre em foco no desenvolvimento de um trabalho que visa um olhar mais sensível. E isso pressupõe um jogo entre a materialidade da voz e as sonoridades organizadas culturalmente em palavras, de tal modo que sua manifestação acústica e semântica, mobiliza e afeta os corpos (Cf. ZUMTHOR, 2007) que, no nosso caso, se encontrariam em contextos virtuais de interação cênica.

Considerando a própria linguagem do espetáculo, a construção dramatúrgica e a carga de informações que está no lugar do “entre”, que nem sempre são traduzidas pela fala ou até mesmo em todas as ações, se faz necessário conduzir essa poesia do “entre” e do não dito para o lugar da audiodescrição. Em muitos momentos, foi preciso adequar as inserções para além de uma informação de movimento ou um simples gesto que estava, em uma leitura mais atenta, abaixo da superfície textual, evidenciando uma outra carga de informações ali importantes. Como menciona Ponciano (2016, p. 25): “A cena teatral é um espaço que congrega muitos espaços e tempos.”

Pensando nessa outra dimensão dos espaços não visíveis do acontecimento cênico, adentramos o campo poético em momentos em que a carga dramática de informações era maior, como no exemplo abaixo:

20:06

*As mãos recaem sobre o ventre. Ela reclina a cabeça. O suave **ninar** com o corpo permanece.*

Nesse instante, temos o balançar do corpo de uma mãe, se pondo a ninar um bebê que não existe, mas que, para ela, está em cada movimento do seu corpo. Como levar ao espectador com deficiência visual a imagem desse balançar? E por que não remeter ao ninar? O cuidado com a palavra e com a forma de dizê-la instaura um novo campo

de possibilidades que, no processo de audiodescrição, também, como criação artística, potencializa a fruição teatral.

Neste outro exemplo, a seguir, uma bola, formada com o tecido, é colocada pela atriz dentro da saia. Poderíamos, a princípio, narrar dessa forma: “A atriz coloca a bola de tecido dentro da saia.” No entanto, insistimos que a informação importante não era a bola de tecido ou onde ela a colocava, mas o ventre que a memória melancólica da personagem suscita pelo ato.

10:11

Esconde a bola debaixo da saia. Acaricia o ventre protuberante, formado pelo volume da bola.

Como representado na **Imagem 1**, a atriz inicia um jogo com o tecido, trazendo sempre essa comparação com a criança e a ausência da mesma. Ela aproxima o tecido do corpo, acaricia, coloca no colo e afasta, incitando no público a própria criação imagética do que seriam essas ações com a criança. Acentuando essas questões, termos mais íntimos pareceram se adequar melhor ao contexto. Como no trecho a seguir:

09:49

Puxa um vestido para si e o acolhe em seu peito.

A personagem não apenas pega o vestido e o leva até o peito, ela o “acolhe” em seu peito, o que além de corresponder a intenção de seu ato, proporciona uma melhor adequação da narração a obra, como mencionado por Cerejeira e Alves (2021, p. 175):

A audiodescrição é um processo de orquestrar poeticamente as vocalizações, fazendo uso das escolhas lexicais e entonações mais adequadas, que consigam contemplar o sentido da imagem que está sendo construída dinamicamente, percebendo como se pode dizer o que está no roteiro escrito, porém dando a ideia, o tom de uma narrativa, de uma história que está sendo contada.

Fatores como esse, talvez, passassem despercebidos durante a roteirização e poderia ter sido escolhido um caminho mais simples, como apenas narrar as ações, como é visto em algumas audiodescrições. É nesse momento que se evidencia o papel do consultor no processo como um colaborador da atividade de mediação intersemiótica. Em torno dessa questão, Sá (2015, p. 11) afirma que:

Neste processo, compete ao consultor em audiodescrição avaliar a pertinência das escolhas tradutórias, a qualidade, a eficácia e a funcionalidade de um produto audiodescrito, em consonância com a heterogeneidade do público ao qual se destina.

Considerando que o consultor é, necessariamente, uma pessoa com deficiência visual, compreende-se seu papel como mediador, que auxilia, diretamente, na transcrição das informações, sendo o profissional que suscita possibilidades para que a audiodescrição colabore, de fato, na construção das representações mentais e seus sentidos por parte do espectador com deficiência visual.

No nosso caso, em particular, a presença de Thiago Cerejeira ultrapassa o papel de consultoria, na medida em que sua presença em todo o processo de roteirização, narração e gravação concorreu para a constituição de uma audiodescrição compartilhada, no qual se instaurou uma parceria autoral que nos auxiliou, sobremaneira, na descoberta do universo da audiodescrição e no enfrentamento dos próprios limites da perspectiva visocêntrica que atravessava minhas escolhas e meu lugar como vidente (Cf. SILVA, 2019), de tal modo que a convivência com Thiago Cerejeira provocou aprendizagens que vem nos deslocando do viés da normalidade da vidência em relação à percepção e à organização do mundo.

Essa relação intersubjetiva e intercultural com Thiago Cerejeira permitiu problematizar, entre outras coisas, o parâmetro da audiodescrição de que não é adequado interpretar as imagens no processo de feitura da audiodescrição, sob pena de influenciar a interpretação de quem se utiliza dessa modalidade de tradução.

Compreendemos que, a partir do momento em que você enxerga algo, ao verbalizar para outra pessoa, você já está exercendo sua subjetividade, porque parte do seu olhar e ele sempre será diferente do olhar de outra pessoa. Assim, pode existir um caminho entre a objetividade e a subjetividade, que considere os elementos orientadores da audiodescrição e que possa, também, trazer aspectos da poesia que, frequentemente, partem do campo da subjetividade.

PELA INSTAURAÇÃO DE NOVAS EXPERIÊNCIAS MEDIADAS PELA AUDIODESCRIÇÃO

A experiência instaurada pelo contato com a audiodescrição a partir do curso de extensão “Audiodescrição ao vivo: a acessibilidade de eventos acadêmicos no contexto da UFRN”, nos lançou ao redimensionamento de nossa prática cênica, tendo como referência a acessibilidade do espetáculo teatral “Três encontros com a alegria”, por meio da audiodescrição.

O exercício de artesanaria da escrita nos possibilitou entrever o agenciamento de imagens poéticas pela própria vibração acústica e semântica das palavras, na tentativa de se alinhar às próprias imagens cênicas, em favor de outras maneiras de fruí-las. Nesse percurso, ainda que inicial, de descobertas e de experimentações, verificamos que a ocupação dos intervalos da cena pela audiodescrição nos sugere a constituição de um entrelugar no processo tradutório que articule as dimensões da objetividade e da subjetividade, da vidência e da cegueira, em favor da ampliação da arte teatral como a arte do encontro.

Essa perspectiva friccional instaura uma liminaridade entre o visível e o não visível, por conseguinte, entre o visual da cena e o audível das palavras que pode nos auxiliar no descentramento da primazia da visualidade cênica e, portanto, de sua gênese etimológica apoiada na visão, possibilitando, entre outras coisas, a mudança de nossa cosmovisão em

relação àqueles que participam da fruição da cena teatral, tendo como novo quadro de referência

[...] a consideração das pessoas com deficiência visual como sujeitos de direitos, seres humanos, protagonistas de suas próprias vidas, agentes promotores de experiências, de saberes e de leituras, promotores, portanto, de práticas culturais que dialogam com a vidência do mundo. (ALVES; CEREJEIRA, 2021, p. 14)

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. F. A audiodescrição no contexto escolar: a imagem sendo revelada pela palavra. In: VARELA, M. da C. B. et al. **Educação Inclusiva e Formação Continuada de Professores: diálogo entre teoria e prática**: Natal: EDUFRN, 2012. v. 2., p. 87-103.
- ALVES, Jefferson Fernandes. Audiodescrição e recepção teatral: um diálogo (im)pertinente entre o invisível e o visível da cena. In: DESGRANGES, Flávio; SIMÕES, Giuliana (Orgs.). **O Ato do Espectador: perspectivas artísticas e pedagógicas**. São Paulo, Hucitec, 2017. p. 181-195.
- ALVES, Jefferson Fernandes. Acessibilidade e Teatro: a presença das pessoas com deficiência visual como provocação. **Pedagogia das Artes Cênicas: desafios e resistências**, Florianópolis, ano 2019, v. 1, n. 34, p. 161-171.
- ALVES, Jefferson Fernandes; CEREJEIRA, Thiago de Lima Torreão. Visualidade e audiodescrição: a cena teatral sob o ponto de vista da deficiência visual. **Revistas Aspás**. USP, v. 10, n. 2, p. 08-23, 2021.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr 2002 nº 19, p. 20-28.
- CEREJEIRA, Thiago de Lima Torreão; ALVES, Jefferson Fernandes. A audiodescrição como performance e a transcrição da cena teatral a partir da contação de histórias: uma proposta (per)formativa. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; SILVA, Luzia Guacira dos Santos (Orgs.). **Pesquisa em educação especial: cenários de formação docente e de práticas pedagógicas inclusivas**. João Pessoa: Ideia, 2021, p. 160-193.
- FRANCO, E. P. C. e SILVA, M. C. C. C. Audiodescrição: Breve Passeio Histórico. In MOTTA, L.M.V. e ROMEU FILHO, P. (Orgs): **Audiodescrição: Transformando Imagens em Palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.
- PONCIANO, Juliana Neri. **A Imaginação como Palco: a importância da audiodescrição no teatro para a formação estética do espectador com deficiência visual**. 2016. 75 f. Monografia (Licenciatura), Licenciatura em Artes Cênicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- SÁ, Elizabet Dias de. **A consultoria na prática da audiodescrição: a perspectiva dos consultores com deficiência visual**. 2015. Monografia (Especialização), Curso de Especialização em Audiodescrição, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.
- SÁ, Elizabet Dias de. A incompletude do olhar. In: MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; ROMEU FILHO, Paulo (Orgs.). **Audiodescrição: Transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. p. 203-206.
- SILVA, Manoela Cristina Correia Carvalho da. **Para além do visível: princípios para uma audiodescrição menos visocêntrica**. 2019. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.
- ZUMTHOR. Paul. **Performance, recepção, leitura**. São. Paulo: Cosac & Naify, 2007.



AUDIO DESCRIPTION AND THE DISCOVERY OF AN ITINERARY IN THE THEATER PLAY “TRÊS ENCONTROS COM A ALEGRIA”

ABSTRACT

We seek in this article to explain the process of theoretical-practical approximation of audio description, considering the involvement with the extension project “Audiodescrição ao vivo: a acessibilidade de eventos acadêmicos no contexto da UFRN” (Live Audio Description: the accessibility of academic events in the context of UFRN, Universidade Federal do Rio Grande do Norte) and the experience of audio describing the play “Três Encontros com a Alegria”. We focus on the conceptual dimension of audio description, highlighting the translation process of the aforementioned play, from which we evidence the collaborative character of audio description, having the mediation of the audio description consultant, a visually impaired person who must integrate the team of audio description, as a reference. Furthermore, we emphasize the poetic dimension of audio description, aligned with the characteristics of the theatrical scene.

Keywords: Audio description; Theater; Visual Impairment.

LA AUDIODESCRIPCIÓN Y EL DESCUBRIMIENTO DE UN ITINERARIO EN EL ESPECTÁCULO TEATRAL “TRÊS ENCONTROS COM A ALEGRIA”

RESUMEN

Buscamos en este artículo exponer el proceso de aproximación teórico-práctica de la descripción de audio, teniendo en cuenta la participación en el proyecto de extensión Audiodescrição ao vivo: a acessibilidade de eventos acadêmicos no contexto da UFRN así como la experiencia de descripción de audio del espectáculo Três Encontros com a Alegria. Nos centramos en la dimensión conceptual de la audiodescripción, con enfoque en la evocación del proceso de traducción del espectáculo en cuestión. A partir de eso, evidenciamos el carácter colaborativo de la audiodescripción, basado en la mediación del consultor audiodescriptor, persona con deficiencia visual que debe componer el equipo. Además, destacamos la dimensión poética de la audiodescripción, en armonía con el propio carácter de la escena teatral.

Palabras clave: Audiodescripción; Teatro; Deficiencia Visual

NARRATIVAS CORPÓREAS: O ESTÍMULO COMPOSTO NA MEDIAÇÃO DE PRÁTICAS DRAMÁTICAS

Mariane Laurentino

Mestranda do curso de Mestrado Profissional em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES), Curitiba, Brasil. Graduada no curso de Licenciatura em Teatro pela Unespar *Campus II* de Curitiba, especialista em Educação Especial e Inclusiva pelo Centro Universitário Internacional Uninter e Arte Educação e Terapia pela UNINA, professora e co-fundadora da Casa Consultoria em Arte e Acessibilidade. Email: marianelaurentino@gmail.com

Robson Rosseto

Docente do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) e do Curso de Licenciatura em Teatro da UNESPAR, Curitiba, Brasil. Doutor em Artes da Cena pela UNICAMP e Mestre em Teatro pela UDESC. Email: robson.rosseto@unespar.edu.br





RESUMO

O presente artigo objetiva discorrer acerca das possibilidades de narrativas corpóreas, estimuladas por experiências dramáticas, tendo enquanto mediador do fazer/fruir artístico a metodologia do Estímulo Composto, desenvolvida por John Somers e elaborada, aqui, em oficinas junto a estudantes cegos e com baixa visão, que frequentam o Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE Prof.º Osny Macedo Saldanha, mantido pelo Instituto Paranaense de Cegos, objetivando promover ações com foco nas potências sensoriais e sinestésicas impulsionadas pela prática dramática, em questão. Para tal, pretende-se analisar e conceituar, neste artigo, diversas perspectivas, permitindo o encontrar-se nos objetos e histórias propostas, abordando narrativas pessoais, trazendo para o espaço particular, as conexões com o mundo e as relações com o outro, passando pelas contribuições sobre o conceito de experiência de pesquisadores como, John Dewey, Beatriz Cabral e Jorge Bondía, tecendo vínculos para o mediar de uma vivência artística aprofundada e singular.

Palavras-Chave: Estímulo Composto; Jogo dramático; Mediação; Experiência.

NARRATIVAS CORPÓREAS: O ESTÍMULO COMPOSTO NA MEDIAÇÃO DE PRÁTICAS DRAMÁTICAS

Mariane Laurentino

Robson Rosseto

INTRODUÇÃO

Contar histórias é uma ação intrínseca da humanidade. É por meio deste comutar que se continuam costumes, conhecimentos e, principalmente, trocam-se vivências entre indivíduos diversos, permitindo o encontro de diferentes pensamentos e bagagens, importante movimento para a identificação com o outro, a partir do que nos é díspar. Ao introduzirmos a possibilidade de encenação dessas histórias, mediadas pelo jogo dramático, cria-se um espaço para o ainda inexplorado, estimulando-se sensações, evocando-se memórias individuais que, através das correlações, passarão ao coletivo, achegando os indivíduos do fazer teatral, de forma mais fruitiva e transformadora.

Dessa forma, seria possível, pensar no Estímulo Composto¹ como um mediador do fazer/fruir artístico? As estimulações e as potências dessa metodologia, podem trazer experiências a partir do encontro de diferentes vivências, intermediadas pelo jogo dramático e como possibilitadora de narrativas? Com esses questionamentos em mente, o presente artigo objetiva compreender as diversas perspectivas das narrativas corpóreas, estimuladas por meio de experiências teatrais, abordando a metodologia do Estímulo Composto, enquanto uma mediadora, uma aproximadora entre os objetos artísticos e a pessoa com deficiência visual, buscando considerar como o indivíduo é afetado por suas vivências e pelo contato com as narrativas do outro, assim como, as trajetórias e histórias podem ser rememoradas a partir de estímulos sensoriais.

Para tal, as definições de experiência e mediação serão revisitadas, contextualizando e analisando sua importância para as conexões entre os indivíduos em questão e os objetos artísticos, bem como, a atuação dos sentidos e da sinestesia² em um processo de experiência acolhedor e aprofundado, passando então, por pesquisadores como Jorge

1 Metodologia desenvolvida pelo teatrólogo John Somers, que objetiva, por meio de uma relação entre um conjunto de itens, a criação de possibilidades e potências narrativas. Acreditando que as histórias são parte da evolução humana, os estímulos ou pacotes, como denominados por Somers, abrem espaço para criatividade e para o jogo dramático, permitindo a interação, o contato com diversas temáticas, a aproximação com acontecimentos históricos, utilizando-se de uma competência humana milenar: a capacidade de contar história.

2 Neste artigo o termo sinestesia/sinestésico remete a um atravessamento dos sentidos “como um fenômeno ancorado na sensibilidade, de permanente associação, no qual um estímulo em uma modalidade sensorial aciona automaticamente uma experiência perceptiva em outra modalidade sensorial” (ROSSETO, 2016, p. 23).

Larrosa Bondía (2002) em suas notas sobre a experiência, Beatriz Cabral (2012), Jorge Vieira (2007), Deleuze e Guatarri (1995) e seus entendimentos do contato dos sujeitos com o real, observando diferentes concepções das relações individuais que convergem e afetam as construções coletivas.

O ESTÍMULO COMPOSTO

Antes de nos encaminharmos para uma análise da experiência, se faz importante compreendermos nosso objeto mediador: o Estímulo Composto. Contar e repassar histórias é uma habilidade humana, é por meio desse contato, que aprendemos novas informações, nos relacionamos com nossos pares e nos sentimos parte de um grupo, seja ele familiar, cultural e/ou social. As histórias, portanto, permeiam o cotidiano humano e a construção de uma identidade. Dessa maneira, a metodologia pensada pelo teatrólogo John Somers, pretende desenvolver a construção de histórias e narrativas, por meio da relação criada entre os participantes e determinados objetos, propondo explorações e um envolvimento mais aprofundado com as personagens/personas apresentadas. Por intermédio dos itens e das interpretações individuais, histórias são percebidas e reveladas, trazendo para a partilha, recortes de narrativas, construídas pelo grupo, considerando sua participação, assim como, as conexões pessoais, vivências e relações que cada sujeito é capaz de conceber, a partir de referencial e compreensão próprios. Dessarte,

Somos inevitavelmente afetados pelas histórias que encontramos. Aquelas que reforçam nossa história pessoal possuem um estado de intertextualidade, uma interação ativa de duas ou mais histórias. Desta condição surge a modificação possível da história pessoal – a ambição de todo publicitário. (SOMERS, 2011, p. 176)

Se esse reentender sua própria história, pode ser explorado pelo sistema/mercado, também há a possibilidade de transformação, pelos meios educacionais. Isto é, “ao reconstruir sua história no presente, no ato narrativo, que é sempre compartilhado, o narrador vivencia um processo criativo de reconstrução e atualização de sua própria identidade” (HARTMANN, 2012, p. 190), permitindo um entrelaçar das relações em grupo, abrindo espaço para as colocações pessoais, oportunizando debates e reflexões de temáticas complexas, a partir das relações individuais. Ademais, a reconstrução a qual Hartmann se refere, é parte do contato e do verter das histórias intrínsecas, evocando sentimentos e sensações, através desses encontros, potencializando o momento, abeirando os participantes de suas próprias vivências, para um despontar de novas conexões.

Sendo assim, a prática do Estímulo Composto é um mediador dessas relações, possibilitando, através de histórias outras, vinculações consigo mesmo, com acontecimentos do passado, questões únicas e, também, coletivas, revisitadas e reconstituídas, mediante partilha com os demais. Por conseguinte, a construção de um pacote de estímulos, envolve não somente a escolha dos objetos em si, mas permite o espaço de vastas alternativas de exploração, permitindo informações que serão acessadas, relacionadas, interpretadas

e, então, experienciadas, o que torna a metodologia do Estímulo Composto aqui revisitada, uma interlocutora, uma mediadora para a criação de experiência, construída junto às pessoas cegas e com baixa visão.

Se faz ainda importante ressaltar que os objetos referenciados, são apenas parte da construção desse pacote, sendo necessário o pensar de um pré-texto que interliga, conecta os itens, permitindo o movimento de correlação e criação de perspectiva dramática, considerando que os caminhos que serão seguidos, a partir dessas correlações, envolvem as histórias e vivências individuais de cada participante, por meio “do contexto social dos participantes e o do contexto simbólico promovido pela linguagem do drama” (CABRAL, 2012a, p. 36). Dessa forma, assim como é possível o visitar de histórias para uma reconstrução de narrativas, por intermédio de uma vivência coletiva, pretendemos analisar e atravessar esta metodologia, expandindo e explorando suas potências, buscando por um novo perscrutar metodológico.

O QUE É UMA EXPERIÊNCIA?

Ao entendermos o Estímulo Composto como um mediador, um possibilitador de experiências, torna-se interessante a persecução de conceitos que nos ajudem a compreender o que é uma experiência. Para Jorge Larrosa Bondía, poderíamos percebê-la como algo construído após o recebimento de diversas informações, gerando assim, conhecimento, assimilando novos elementos, de forma a incluir e atravessar estas referências, a partir das vivências e interpretações individuais.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, apreender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 24-25)

O como relacionar, acessar os estímulos que nos informam e que se espalham ao nosso redor, torna-se um grande desafio, principalmente para pessoas com deficiência, que por muitas vezes, não conseguem chegar até a informação, pela ausência de acessibilidade. Há uma interrupção de relação com o mundo, que pode ser descrita de forma biológica, mas que acaba por culminar nas potencialidades sociais, barrando este indivíduo de uma convivência e de sua participação ativa e efetiva na comunidade em que existe.

Para Jorge Vieira (2007), nos relacionamos com o mundo ao nosso redor, a partir de interfaces, essas podem ser pensadas com base no conceito biológico de *Umwelt*, espécie de bolha pela qual nos conectamos ao real, permitindo nos comunicar com o mundo e

com o outro, que também, faz parte desse sistema. Sendo assim, conhecemos o outro e o real, a partir de nossas perspectivas, incorporando conhecimento, por meio de nossas interfaces. Já para Deleuze e Guatarri,

A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de microfendas sinápticas, o salto de cada mensagem por cima destas fendas fazem do cérebro uma multiplicidade que, no seu plano de consistência ou em sua articulação, banha todo um sistema. (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p. 24)

Nestas duas formas de abordar o conhecer e o vivenciar, temos noções de experiências que se transpassam, por um lado a experiência enquanto fruição, reconhecimento do mundo, através do nosso conhecimento, de quem somos e como nos relacionamos, por outro lado, um desenvolvimento cognitivo e sináptico, processual e vinculativo. Ressaltamos aqui, a compreensão do conceito de *Umwelt* também na esfera do social, evitando o compartilhar com o ideal evolucionista. Partimos, então, de uma questão biológica, que se complexifica e se continua para o contato entre os indivíduos e as relações com os estímulos presentes no mundo, no real.

Deste modo, pode-se pensar e transformar, os conceitos aqui expostos, analisando-os sob o crivo do fazer/fruir artístico. Neste ponto, quando trazemos o artista e o espectador, enquanto pessoas cegas e com baixa visão, podemos nos apropriar desses conceitos biológicos, sociais, pedagógicos e afins, pois é a partir de seu *Umwelt* que a pessoa cega ou baixa visão relaciona-se com o mundo, transformando suas percepções do real em conhecimento, passando por desenvolvimentos cognitivos, (re)codificando mensagens, transformando em múltiplos o seu ser e existir no mundo/coletivo.

Nessa relação social, assim como, neste fazer/fruir artístico, surge uma conexão a partir do sensível, para além do observar passivo do objeto em questão, pois “a ‘apreensão sensível’ significa que o significado de uma criação artística vai além do objeto de arte criado ou percebido – ele exige uma interação complexa entre o observador e o observado” (CABRAL, 2012b, p. 21), recorrendo a ação, ao interagir, permitindo-se receber as informações obtidas, absorvê-las, digeri-las, para então, as experienciar, transformando assim, a informação, em conhecimento. As narrativas são, portanto, uma forma de acessar e se relacionar com o mundo, “uma reencenação vital das lendas e da história da vida grupal” (DEWEY, 2010, p. 65). A ação teatral, a partir da relação com o objeto, a apreensão sensível é, dessa forma, mediativa, aproximando o indivíduo e permitindo que o mesmo crie suas próprias experiências e ligações, gerando novas informações e novos conhecimentos, dando continuidade ao rizoma, tornando-se um mapa, sempre em construção.

Por conseguinte, nas mais diferentes teorias e abordagens de pensamento expostas aqui, ocorre a necessidade de uma aproximação por parte do sujeito para com o objeto

em questão, contatando-o, para que possa, assim, fruí-lo. No entanto, se os estímulos não chegam, se não há um movimento de absorção e incorporação das informações desse objeto, se a interface não consegue ir para além dos elementos coletados pela bolha ou se, ainda, as sinapses não se dinamizam, logo, a experiência ocorre de forma superficial e interrompida, o processo vivenciado seria apenas interno, sem intervenção do outro ou daquilo que está ao redor. Podemos compreender, desse modo, as experiências como uma conexão entre o sujeito e o mundo, atravessando-se e transformando as informações, estímulos, vivências e trocas, em saberes.

Por intermédio da sensibilidade e da sinestesia, a experiência artística, pode alcançar a singularidade, achegando diferentes comunidades, desdobrando espaços para um fazer/fruir desse movimento, conjugando culturas, vivências, formas de ser e interagir com o mundo diversas, permitindo, assim, um espaço de pluralidade. Este impulso de estímulos nos chega através dos sentidos, possibilitando o desenvolvimento de relações entre as vivências e o que está sendo acessado.

A torrente de impressões que nos chegam tem que ser filtrada. De fato, não estamos conscientes ao mesmo tempo de todos os estímulos sofridos pelo tato, olfato, audição, visão, etc. O que nos chega à consciência segue uma hierarquia de prioridades. Da mesma maneira que as impressões do mundo exterior são filtradas, as internas, as memórias e conteúdos inconscientes devem passar por alguma forma de seleção. Salvo em condições especiais, as pessoas se relacionam com o mundo através das filtragens que o cérebro faz. (MIKOSZ, 2009, p. 29)

No trecho acima, o autor refere-se aos Estados Não Ordinários da Consciência - ENOC, utilizando-se de provocações capazes de redirecionar o cérebro e suas funções de forma mais complexa, analisaremos, portanto, estímulos mais comuns, disponíveis ao nosso redor, criando identificações e evocando histórias. Com isso em mente, no Estímulo Composto, cada objeto escolhido pretende acessar os participantes de alguma forma, tornando-se crucial que o mediador da ação pense na variedade de itens que poderão compor o pacote, assim como, nas possibilidades de se alongar caminhos provocativos sinestésica e sensorialmente para a criação de narrativas, considerando-se que, “os artefatos contidos no pacote de estímulos, funcionam como uma alavanca para iniciar e impulsionar o processo dramático” (CABRAL, 2012a, p. 37). Ou seja, os itens escolhidos são mediadores de um processo que se desenvolverá através do coletivo, reunindo as sensações acessadas para transformá-las em ação, em histórias, extrapolando “as qualidades objetivas do estímulo dos objetos, uma vez que o sujeito acrescenta a esses estímulos elementos da memória, do raciocínio e do afeto” (ROSSETO, 2016, p. 20).

Desse modo, o Estímulo Composto aqui apresentado, pretende colocar o sujeito cego ou com baixa visão, como cerne em suas relações, atravessando suas vivências, suas bolhas e conhecimentos adquiridos, enquanto um mediador dessas interações com

a arte/coletivo, a partir da construção de narrativas, trazendo as conexões, memórias e lembranças individuais para o momento da ação.

A EXPERIÊNCIA MEDIADA PELO JOGO DRAMÁTICO: O PIRATA DE CURITIBA

Em uma oficina realizada com estudantes cegos e com baixa visão que frequentam o Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE Prof.º Osny Macedo Saldanha, mantido pelo Instituto Paranaense de Cegos - IPC³, a temática anteposta trouxe a história de um pirata que acabou em terras curitibanas. A vivência dramática foi desenvolvida com estudantes matriculados no programa de Arte do CAEE, com idades variadas, porém, na análise realizada neste artigo, o recorte considerará os resultados apresentados pelos grupos com faixa etária de 18 a 70 anos.

De origem Irlandesa, quando este país era parte da Inglaterra, João Francisco Inglês veio para o Brasil, mais precisamente no bairro Pilarzinho localizado em Curitiba, por volta de 1838, após supostamente, roubar e esconder um tesouro com dois comparsas, também piratas. João Francisco, vulgo Zulmiro, viveu o restante de seus dias no bairro curitibano, deixando pistas do suposto tesouro, que dizia ter enterrado em uma ilha no Espírito Santo. O tesouro teria sido fruto de um roubo à Catedral de Lima, no Peru, que ocorreu em 1821. A partir da exploração dessa figura misteriosa, o pacote de estímulo foi selecionado, buscando por uma experiência que aproximasse os participantes do conceito de travessia, de estar sempre em movimento e das impressões acerca da representação de um personagem aventureiro e que encontrou alguns percalços em sua história.

O invólucro, dessa forma, representado por um saco de linho envelhecido, pretendia rememorar algo antigo, esquecido com o tempo. Dentro do embrulho de linho, um chapéu, uma bandeira em tecido preto com uma caveira desenhada, um tecido de linho envolvendo areia e conchas, uma garrafa de vidro fechada em rolha com resíduos de uma mistura de álcool e mel e itens de metal que remetiam moedas, todos colocados dentro do chapéu. Em papel envelhecido foram escritas duas cartas, a primeira com teor romântico e destinada para a personagem Jenni, a segunda revela um suposto tesouro que trouxe problemas para a amizade entre Zulmiro, Caolho e Zanolho, seus comparsas. Ainda no âmbito dos documentos, um mapa e um registro de compra de imóvel no bairro do Pilarzinho, também em papéis envelhecidos. Finalizando os itens, um pen drive foi adicionado, com a descrição dos conteúdos apresentados nos documentos, porém, essa descrição foi pensada em formato poético, contribuindo para o entrelaçar dos objetos que compunham o pacote⁴.

3 Instituição sem fins lucrativos que desenvolve programas educacionais e ações sociais que buscam promover a autonomia e a garantia dos direitos de pessoas com deficiência visual.

4 Verificar anexos para figuras com as descrições do pacote de estímulos, em questão.

Com o propósito de acessibilizar o material, estimulando a exploração de possibilidades, Edward Stammers⁵ foi incorporado como um quinto personagem, um historiador que encontrou os pertencentes de Zulmiro e relatou em um diário de bordo, sua busca pelo tesouro escondido. Personagem real, o jovem inglês veio ao Brasil por volta de 1879, onde conheceu o pirata Zulmiro, chegando a procurar pelo suposto tesouro. Com o uso de uma voz não familiar aos participantes, se fez possível a acessibilidade do material, propiciando novas possibilidades para a criação dramática. Um fundo com som de velas crepitando e o bater das ondas do mar foram acrescentados nos áudios, assim como, a leitura do trecho de um texto de Jorge Larrosa Bondía, que reflete acerca da palavra experiência, focando-se primordialmente, no fragmento abaixo:

Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. (BONDÍA, 2002, p. 25)

O encontro dos itens escolhidos buscou abarcar e sensibilizar, permitindo a interação com as informações por diferentes canais sensoriais, desfocando-se dos meios visuais e procurando por outras maneiras de contar a história do pirata Zulmiro. Para tal, três elementos sensoriais mostraram-se primordiais: a evocação de memórias pelo cheiro, a partir dos itens que permitiam uma interação para além do tátil, os sons/áudios, capazes de ambientar o pacote, trazendo temas para reflexão e identificação, por parte dos participantes e permitindo o acesso aos materiais utilizados, de forma a contribuir com a construção do caminho narrativo, assim como, as texturas dos itens, importantes para a exploração tátil do pacote e a compreensão através de suas formas. Essas múltiplas possibilidades permitiram que os participantes desenvolvessem ligações significativas, a partir dos itens propostos, compreendendo a narrativa do pirata ao reconhecer a areia, as conchas, o chapéu, a garrafa com cheiro expressivo de bebida alcoólica. Neste ponto, um dos participantes, durante a discussão entre os integrantes dos grupos, colocou que o pirata poderia ter conhecido seus comparsas em um bar, ao atracar em um porto. Para ele, parecia lógico que o pirata estabelecesse suas relações sociais e profissionais, a partir de um ponto de encontro, trazendo para a cena, suas próprias formas de construção de suas relações pessoais.

5 As informações podem ser encontradas na matéria “Pirata em Curitiba? Conheça a história de Zulmiro e do tesouro escondido”, escrita por Luiza Luersen e publicada em formato online pelo jornal Gazeta do Povo, disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/curitiba/pirata-em-curitiba-conheca-a-historia-de-zulmiro-e-do-tesouro-escondido-atpn0rpd12gubx42zmd8qgy4u/>>. O personagem Zulmiro foi resgatado pelo historiador Marcos Juliano, em seu livro “As aventuras do pirata Zulmiro” e reconhecido por Adam Paul Patterson, cônsul honorário do Reino Unido em Curitiba.

Em momentos distintos, os mesmos itens trouxeram experiências e memórias de viagens realizadas para a praia e, portanto, o som do mar, as conchas e areia, significava que a persona retratada se tratava de alguém com forte ligação com o mundo marítimo, chegando, após um tempo de discussão e colocação de ideias, a figura do pirata. Por fim, ressaltamos um quarto elemento, o relacionar das experiências de cada participante junto aos itens encontrados, construindo personas e trajetórias dramáticas totalmente diferentes, a partir do mesmo pacote de estímulos. Um único pacote resultou na dramatização da troca de cartas entre um casal apaixonado, mas que foi separado pela traição dos colegas piratas, um Zulmiro que enganava a amada, enquanto viveu diversas aventuras em alto-mar e, ainda, na encenação do roubo do tesouro que, supostamente, foi enterrado em terras brasileiras.

As cartas e documentos acrescentados eram os mesmos para todos os grupos, porém geraram interpretações diversas acerca das reais intenções do nosso pirata. Para um dos grupos, Zulmiro se tratava de um apaixonado por Jenni e, buscando efetivar essa questão em cena, o grupo optou por recriar os momentos em que as cartas foram escritas, acrescentando supostas respostas enviadas por Jenni, justificando ainda, um desencontro entre o casal, quando as cartas não foram entregues conforme acordado com os comparsas de Zulmiro. Já, para outro grupo, formado por maioria de mulheres, pelo teor das cartas, Zulmiro enganara sua amada Jenni. O mesmo já teria localizado o tesouro e, escondido de seus comparsas, gastou o dinheiro com festas e bebidas, enquanto Jenni esperava por seu retorno. O foco dessa cena, foi a festança desenfreada realizada por Zulmiro, enquanto Jenni questionava-se sobre o que teria acontecido com seu, até então, companheiro. Ao perceber que estava sendo enganada por Zulmiro, Jenni dá por encerrada a ligação entre os dois. Novamente aqui, histórias pessoais foram resgatadas durante as discussões, com o grupo identificando-se e compadecendo-se com a trajetória de Jenni. As histórias individuais estão presentes, então, na construção de cada cena e nas escolhas das trajetórias dos personagens, explicando suas decisões e acontecimentos que se seguiram.

Os objetos, para além da conexão com os personagens criados, também permitiram o corpo em estado de ação. Após quase dois anos com a realização de atividades apenas em formato remoto, os grupos – e me coloco neste lugar também – apresentaram dificuldades em relacionar o corpo com os movimentos propostos. Surge uma necessidade de retirar-se do foco, de esconder-se atrás de algo, agora que a câmera já não nos limita mais e, apesar de falas sobre a alegria e a necessidade de se retornar para o espaço das relações presenciais, o toque, o aproximar-se do outro, ainda eram barreiras. Isto posto, quando há um chegar aprofundado, que entrelaça os indivíduos às narrativas exploradas, conquista-se um movimento que vai além do reproduzir histórias, mas alcança-se a possibilidade de costurá-las de forma coletiva. Os estímulos, assim, servem como media-

dores dessa relação para com o fazer teatral e o partilhar narrativas e, ao agir como um possibilitador de vínculos, permite a experiência de trazer o corpo para a ação, representando aquilo que foi discutido entre grupos.

Ainda nas múltiplas perspectivas, os estímulos enquanto jogo dramático mediador, propiciam o movimento de posicionar-se dos participantes, da escolha de direcionamentos que permitam trazer à vida os personagens que são compreendidos por meio do pacote proposto e, até mesmo, de discordar, buscando alternativas para que se chegue a conclusões, de maneira coletiva. Dessa forma, das diversas possibilidades de interação, permite-se o acesso a novos posicionamentos, em um movimento que conecta as diferenças, inter-relacionando-as, considerando que “as histórias, ao contrário, podem ser ‘localizadas’, vistas como construções sociais impregnadas por sua locação dentro de estruturas de poder e contexto social” (CABRAL, 2012b, p. 30), permitindo a criação de identidade e a revisão de acontecimentos, carregados de contextualidade e impacto social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos permitirmos perceber um objeto artístico, através daquilo que se sente, ou seja, de forma sensorial, relações aprofundadas podem ser desenvolvidas, assim como, o pensar de um processo artístico que se permite receber e acolher a todos os grupos, independentemente de sua diversidade, ao contrário, compreende esta diversificação de formas de ser e estar no mundo como perspectivas, ao se incorporar em novas trajetórias. Sendo assim, “a razão para a inserção de memórias em processos e produtos teatrais se relaciona com a dimensão do pessoal, tal como aumento de autoestima, interação com sujeitos afins, construção de identidade” (CABRAL, 2012a, p. 13). Ao analisarmos as práticas dramáticas e o fazer/fruir artístico, percebemos, então, a existência de múltiplos caminhos que podem ser construídos e explorados, a partir das possibilidades de interação e de experiências, mediadas pela prática do Estímulo Composto.

As relações construídas e mediadas através do jogo dramático, abordam questões de grande impacto social, trazendo para o momento da ação, temáticas a partir do ponto de vista individual, mas que podem ser abordadas coletivamente. Após um momento de isolamento dos contatos humanos, por exemplo, em um período de quase dois anos em estado de inércia, esses corpos que obrigatoriamente precisaram se fechar, encontram-se em um lugar limiar, colocando-se fora das narrativas tocadas. Por conseguinte, o relacionar com as memórias, histórias pessoais, assim como, os objetos e até mesmo manuseá-los e explorá-los, permite o desenvolvimento de uma ligação entre o indivíduo com deficiência visual e seu corpo, com a história encenada, permitindo que se coloque totalmente em cena, à disposição das proposições pensadas, inicialmente, de forma individualizada, mas desenvolvidas em grupo.

Sendo assim, ao entendermos que “ensinar é um ato teatral” (HOOKS, 2017, p. 21), abre-se um espaço que possibilita mudanças, uma abertura para a criatividade e autonomia dos estudantes, permitindo “alterações espontâneas” (HOOKS, 2017, p. 21). Nos colocarmos enquanto artistas e educadores neste processo, então, se faz importante, por permitir mudanças e atravessamentos de nossas práticas, construindo metodologias a partir das proposições, vivências e querereres de nossos estudantes/criadores/fruidores artísticos, possibilitando, então, o viver de experiências. Dessa forma, o jogo dramático, pode ser utilizado/pensado como um mediador desses movimentos de mudanças, permitindo, através dos mais variados estímulos, experiências singulares, aprofundadas, que tocam e incorporam novas narrativas, juntamente a estes corpos que se fazem presente e entrelaçam quem são e suas trajetórias, na ação do jogo.

REFERÊNCIAS

- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João W. Geraldi. **Revista Brasileira de Educação** [on-line], n. 19, Barcelona, jan. fev. mar. abr. 2002, p. 20-28. ISSN:1809-449X. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/i/2002.n19/>>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 2012a.
- CABRAL, Beatriz. **Teatro em trânsito: a pedagogia das interações no espaço da cidade**. São Paulo: Hucitec, 2012b.
- DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio G. Neto e Célia P. Costa, v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- DEWEY, John. **A Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- HARTMANN, Luciana. Tomazito, eu e as narrativas: Porque estoy hablando de mi vida. In: GONÇALVES, M. A.; MARQUES R.; CARDOSO, V. Z. (org). **Etnobiografia: subjetivação e etnografia**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2012. p.179-206.
- HOOKS. Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo B. Cipolla. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- LUERSEN, Luiza. Pirata em Curitiba? Conheça a história de Zulmiro e do tesouro escondido. Jornal Gazeta do Povo, Curitiba escrita por Luiza Luersen e publicada em formato online pelo jornal Gazeta do Povo, 2018. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/curitiba/pirata-em-curitiba-conheca-a-historia-de-zulmiro-e-do-tesouro-escondido-atpn0rpd12gubx42zmd-8qgy4u/>. Acesso em: 13 fev. 2023.
- MIKOSZ. José Eliézer. **A Arte visionária e a Ayahuasca: representações visuais de espirais e vórtices nos Estados Não Ordinários de Consciência (ENOC)**. 2009. 322f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, 2009.
- ROSSETO. Robson. **Interfaces entre cena teatral e pedagogia: a percepção sensorial na formação do espectador-artista-professor**. 2016. 220f. Tese (Doutorado em Artes da Cena) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2016.
- SOMERS, John. Narrativa, Drama e Estímulo Composto. Tradução de Beatriz Cabral. **Urdimento**. v. 2, n. 17, Florianópolis, set. 2011, p. 176-185.
- VIEIRA, Jorge Albuquerque. **Teoria do Conhecimento e Arte: formas de Conhecimento, Arte e Ciência uma visão a partir da complexidade**. v. 2. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2007. p. 77-85.

ANEXOS

Figura 1: documentos envelhecidos sobre tecido.



Fonte: arquivos pessoais, 2022.

#Descrevipravocê

Fotografia colorida, em formato paisagem, de uma série de documentos envelhecidos, em tons de marrom, consta imagens de mapa, dados numéricos, escrito e um documento enrolado em um barbante. (Fim da descrição).

Figura 2: conchas diversas, punhado de areia e medalhas douradas dentro de pacote transparente, sobre tecido.



Fonte: arquivos pessoais, 2022.

#Descrevipravocê

Fotografia colorida, em formato paisagem, de uma série de conchas diversas em cores e tamanhos; um punhado de areia que toca as conchas e as medalhas douradas que estão dentro de um pacote transparente; os elementos estão sobre um tecido. (Fim da descrição).

Figura 3: garrafa de vidro envelhecida sobre bandeira de pirata.



Fonte: arquivos pessoais, 2022.

#Descrevipravocê

Fotografia colorida, em formato paisagem, de uma Garrafa de vidro envelhecida fechada e com rolha, sobre bandeira preta com desenho de caveira em cor branca, ao lado direito da imagem, chapéu preto também com desenho de caveira em cor branca. Mais à frente, pendrive sobre pacote transparente. (Fim da descrição).



CORPOREAL NARRATIVES: THE COMPOUND STIMULUS IN THE MEDIATION OF DRAMATIC PRACTICES

ABSTRACT

The current article aims to discuss about the possibilities of corporeal narratives, stimulated by theatrical experiences, having as a mediator of the study/artistic enjoyment the Composite Stimulus methodology, developed by John Somers and elaborated here, in workshops with blind and low sight students, who attend the Specialized Educational Service Center – CAEE Prof.º Osny Macedo Saldanha, maintained by Instituto Paranaense de Cegos with focus on the sensorial and synesthetic potencies driven by the dramatic practice in question. To this end, we intend to analyze and conceptualize several perspectives, allowing us to find ourselves in the proposed stories and objects, approaching personal narratives, bringing to a inner place the connections with the world and the relationships with the other, passing through the contributions about the concept of experience from researchers such as John Dewey, Beatriz Cabral and Jorge Bondía, setting up links to mediate an in-depth and unique artistic experience.

Keywords: Compound Stimulus; Dramatic games; Mediation; Experience.

ATRAVESSAMENTOS POÉTICOS, A PERFORMATIVIDADE E O ATO AFÁSICO: APRESENTAÇÃO DA PERFORMANCE “O ENCENADOR”

Juliana Pablos Calligaris

Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas – IA/ UNICAMP. Pesquisa em fase de finalização. Programa de Pós-graduação em Arte da Cena – Programa Poéticas e Linguagens da Cena. Orientador Prof. Dr. Matteo Bonfitto IA/UNICAMP. Coorientador Prof. Dr. José Tonezzi – Depto. de Artes Cênicas/UFPB. Bolsa CAPES/DS. Atriz, professora, diretora; integrante da Cia Trilhas da Arte - Pesquisas Cênicas há 31 anos. Membro do FLIGSP - Fórum de Cultura do Litoral, Interior e Grande São Paulo.





RESUMO

Esta pesquisa investiga a criação na cena contemporânea (FABIÃO, 2009) a partir de processos artísticos do Programa de Expressão Teatral com atadoras afásicas desenvolvido no Centro de Convivência de Afásicos, do Instituto de Estudos de Linguagem da UNICAMP (CALLIGARIS, 2020). O artigo expõe o resultado parcial da pesquisa sobre significação verbal/não verbal através do teatro performativo (FERAL, 2008), pelo estudo da relação entre linguagem, corpo e cognição observada na performance “O Encenador” e no Programa de Expressão Teatral (PET/CCA). Investiga a coocorrência multimodal de semioses, fala, gesto, olhar, etc., pela interação de diferentes processos semióticos ativos na construção de significados, a fim de propor novas pedagogias de criação artística (FERNANDES, 2013) a partir de corpos afásicos fenomênicos (FISCHER-LICHTE, 2008).

Palavras-Chave. Teatro Performativo; Performatividade; Multimodalidade; Afasia.

ATRAVESSAMENTOS POÉTICOS, A PERFORMATIVIDADE E O ATO AFÁSICO: APRESENTAÇÃO DA PERFORMANCE “O ENCENADOR”

Juliana Pablos Calligaris

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa investigou a criação artística na cena contemporânea, a partir dos processos performativos do Programa de Expressão Teatral (PET) com pessoas atadoras afásicas desenvolvido no Centro de Convivência de Afásicos (CCA¹) do Instituto de Estudos de Linguagem – IEL da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Deste modo faz-se necessário esclarecer que a cena contemporânea aqui considerada é expressa pela definição de Fabião (2009, p. 238), a partir da qual a pesquisadora defende que “cada performance é uma resposta momentânea para questões recorrentes: o que é corpo? (pergunta ontológica); o que move corpo? (pergunta cinética, afetiva e energética); o quê corpo pode mover? (pergunta performativa); que corpo pode mover? (pergunta biopoética e biopolítica)”.

Sobre a definição da afasia temos, de acordo com Morato (2002), que

As afasias, *grosso modo*, são sequelas na linguagem decorrentes de um episódio neurológico, como acidente vascular cerebral (AVC), traumatismos cranioencefálicos ou um tumor cerebral. Essas sequelas acarretam ao indivíduo dificuldades nos processos de produção e interpretação de linguagem em vários níveis: fonoarticulatórios, sintáticos, quanto à capacidade de ordenar os elementos dos enunciados em formas “gramaticalmente” aceitas, como, por exemplo, a “fala telegráfica”, em que há ausência dos elementos conectivos; no nível lexical, dificuldade de acesso às palavras, além de dificuldades de produção e interpretação do sentido nos enunciados. (MORATO *et al*, 2002 apud CALLIGARIS, 2020, p. 2)

A fim de situar o CCA/IEL/UNICAMP no tempo e na história, local de realização do PET e da pesquisa ao longo da IC, mestrado e doutorado, a seguir faço uma breve descrição.

1 O Centro de Convivência de Afásicos (CCA), criado em 1989 por iniciativa de pesquisadores do Departamento de Neurologia e o de Linguística da UNICAMP, é um “espaço de interação entre afásicos e não afásicos. (Cf. Morato *et alli*, 2002), que funciona nas dependências do Instituto de Estudos da Linguagem – IEL/UNICAMP, cujo objetivo é desenvolver estudos linguísticos e neurolinguísticos, bem como garantir às pessoas afásicas efeitos terapêuticos, artísticos e sociais possibilitados por um conjunto variado de experiências interacionais cotidianas.

Para começar o estudo que ora apresento, segui por um veio de investigação herdado do mestrado (2013-2016) e de minha história no CCA, considerando que a primeira prospecção que fiz foi retomar dados e materialidades sobre o trabalho de teatro performativo que já havia realizado no centro ao longo dos anos, sobretudo porque havia diante de mim 13 anos de processos criativos no PET registrados no âmbito de uma pesquisa inter, multi e transdisciplinar entre Artes Cênicas, Linguística e Semiótica. A lapidação desse material me fez olhar por um outro lado do prisma em relação ao que eu já havia construído com pessoas afásicas. Revisitando a dissertação acerca da dimensão multissemiótica do jogo teatral (CALLIGARIS, 2020; CALLIGARIS 2016), percebi que existia um procedimento de interação, ressignificação e criação artística processual no meu *modus operandi* no PET.

Focada nesta observação foi que segui para o segundo veio de investigação da tese: a seleção de específicos trabalhos/processos teatrais, fossem eles da iniciação científica, mestrado ou doutorado, para estudo e organização de procedimentos criativos e pedagogias nas artes da cena a partir da performatividade advinda de contextos de afasia.

Estes dois modos de prospecção estiveram diretamente conectados com a minha história e prática como artista, com meu modo e processo de criação individual e coletivo, inserido no contexto da minha companhia de teatro, da qual fui uma das fundadoras – a Cia Trilhas da Arte – Pesquisas Cênicas – que em 2022 completou 32 anos de existência, e com o início da minha parceria de trabalho com o ator e diretor José Tonezzi, através da companhia Laboratório do Ator, em 2001.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO E ARTÍSTICO

O que este trabalho igualmente buscou foi a propositura de um estudo cujo *status* criativo fosse a “fricção” das presenças. O que legitima uma pesquisa como a que proponho, é, no dizer de Fernandes (2013), quanto às “artes da presença”:

A prática imersiva intensa e viva na obra de arte e suas particularidades constitutivas, ao qual se associam teorias conforme a coerência e necessidade da obra estudada [...]. As artes – em especial as da presença (dança, teatro, circo) – são constituídas por movimento (pausa e ebulição), presente no corpo, na cena, no preparo, na recepção, no ensino, na pesquisa, na escrita, nas palestras, nos registros etc. (FERNANDES, 2013, p. 106).

Por isso, na prática como pesquisa em “artes da presença”, que se dá no/pelo corpo, há de se considerar as relações com o sentir, o deslocar, o performar, o praticar, o compor/criar. A experiência de fazer teatro com afásicas² foi um enorme divisor de águas na minha jornada como atriz e como formadora, uma vez que tive a oportunidade

2 Neste artigo escolhi fazer a generalização no feminino. Então, quando digo “atuadora afásica”, refiro-me a qualquer pessoa atuadora, por exemplo.

de conhecer a afasia, seu lugar de estudo, inventar para mim o seu lugar nas práticas artísticas, conhecer seu lugar de convívio e sua complexidade de campo.

Desta maneira, considerando meu processo com atadoras afásicas, o entendo como aquele que se insere como procedimento pedagógico de trabalho e criação a partir da naturalidade de singularidades corporais ou comportamentais próprias da pessoa afásica, sem que haja necessidade de a mesma fazer-se outra ou dissimular tais peculiaridades, conforme o que comenta Tonezzi (2011):

É a partir deste contato, ao assumir denominações e recursos, em princípio ligados a manifestações de caráter performático, que a cena teatral se abre, tornando-se sensível ao reconhecimento e à apropriação dos distúrbios do corpo e da mente, não por uma questão ética ou social, e sim como elemento propriamente cênico. (TONEZZI, 2011, p. 60).

Busquei, então, revelar um percurso de pesquisa baseado no reconhecimento das especificidades da criação artística com afásicas, qualificando-as como “atuadoras”, produtoras de novas epistemologias da prática criativa. Deste modo, posicionei “a prática como um objeto de estudo, não como um método de pesquisa, [...] a performance como pesquisa, pesquisa através da prática, pesquisa de estúdio, prática como pesquisa ou pesquisa guiada-pela-prática” (HASEMAN, 2015, p. 43-44) com as atadoras do PET.

A natureza da performance, de acordo com Fischer-Lichte (2008, p. 252) determina que as artistas em ação não podem ser separadas de seu *material*. Artistas fazem suas “obras de arte” a partir de material peculiar e intencional: seus corpos ou, como Plessner (1982, p. 407) aponta, com o material da própria existência.

Por meio de alguns conceitos desenvolvidos ao longo da pesquisa, pude antever que conhecer o potencial de efeitos de uma obra específica (como a performance “O Encenador”) torna-se ainda mais relevante quando a observação recai sobre uma pesquisa-guiada-pela-prática como à qual me propus a perscrutar e que, pela sua própria natureza ética e inaudita, no que tange à ação da atadora afásica no mundo privado e público, podem provocar percepções muito diversas por parte desta mesma atadora e da audiência.

Em minha trajetória como atriz, como professora, orientadora, pesquisadora e diretora, de convívio com pessoas criadoras de diversas áreas envolvidas no fenômeno teatral e todos os anos de trabalho e criação à frente do PET/CCA, permitiram-me perceber que muitas são as projeções sobre os efeitos que se quer provocar na espectadora a partir das teatralidades invocadas por um estudo como este, porém escassas são as pesquisas de campo com prospecção profunda sobre a criação artística e o impacto que esse trabalho tem na vida das atadoras afásicas e em sua ação no mundo e nenhuma como fonte de elaboração de uma pedagogia de criação e formação.

Refiro-me ao impacto de um teatro performativo com afásicas, *não na ausência da afasia, mas na presença da afasia*, que abraça radicalmente a diferença em relação (e con-

fronto) ao dito “normal”: na cena, na criação e nas consequências apreendidas e vivenciadas pelas afásicas após a experiência performativa e o que esta investigação pode propor, enquanto epistemologia da cena, enquanto pedagogia de criação e de elaboração de processos de teatro performativo (FÉRAL, 2009).

Nas práticas do PET as fronteiras entre arte e pedagogia estiveram diluídas, porque elas se estabeleceram num campo liminar em que se concebe *teatro performativo* como experiência e experiência enquanto fenômeno corporal/sensorial, como arte enquanto ciência cognitiva. Assim, a peculiaridade dos **modos performativos** que realizamos no PET foi o de borrar os limites entre o trabalho da atuadora e o ensino do teatro, a experiência da cena e o processo de aprendizagem de uma competência cognitiva, ou seja, da atuação esteticamente organizada e da fruição desse saber, caracterizando uma profunda e profícua contaminação entre criação e procedimento pedagógico entre afásicas.

Apesar da complexidade que envolveu minha pesquisa no PET, busco destacar os desdobramentos de uma visão de teatro performativo baseada na constante observação das novas abordagens de criação e concepção cênica e na exploração de procedimentos que geram estímulos à percepção, sendo que as referências que foram estopim do doutorado foram alguns trabalhos da Societàs Raffaello Sanzio/Romeo Castelluci, de Pippo Delbono e de Robert Wilson, artistas cuja criação tem se dado através e a partir de pessoas com corpos singulares (FERREIRA, 2014; TONEZZI, 2011).

As práticas pedagógicas de criação que abordei com as atuadoras no PET abarcou os mesmos procedimentos utilizados em trabalhos que desenvolvi com diversos outros coletivos: com o foco na experiência viva, na ampliação de campos perceptivos, na exploração de materiais que sirvam à construção da ficção, na articulação entre a ficção, a narrativa e o real, entre outros modos performativos.

Enfim, tendo esse referencial conceitual em vista e todo o estudo aqui relatado, referir-me-ei, pois, a um campo de tensão específico, de interações múltiplas e complexas, que é o território provisório que se instaura quando a cena – neste caso a cena performada por uma atuadora afásica – encontra seu público, quando os procedimentos de criação são compartilhados no tempo da afasia e no espaço da representação.

OBJETIVOS: A CONSTITUIÇÃO DO ATO AFÁSICO E O MOVIMENTO PERFORMATIVO DE “O ENCENADOR”³

Sem se referir diretamente a Austin (1962), Judith Butler introduziu o termo “performativo” na Filosofia Cultural em seu ensaio intitulado *Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory* (1990). Nesse ensaio, Butler argumenta que a identidade de gênero, assim como todas as formas de identidade, não

³ A edição do vídeo da performance que acompanha esta análise pode ser assistido na íntegra, com 17'50'', em: <https://youtu.be/hysErOuwmeM>. A versão curta, de 5 minutos, pode ser assistida em: <https://youtu.be/BtSpKH-24sa0>.

se baseia em “preexistências” (por exemplo, ontológicas ou biológicas), entretanto são formadas pela constituição contínua de atos corporais:

Nesse sentido, gênero não é, de forma alguma, *uma identidade estável* ou um local da “agenda” a partir da qual vários atos de fala procedem. É, antes, uma *identidade instituída* através da repetição estilizadas de atos. (BUTLER, 1990, p. 270). (Grifos da autora)⁴ (tradução nossa)

Butler rotula esses “atos estilizados” como “performativos”, onde o próprio “performativo” carrega um duplo significado: de “representação” (ou “dramático”) e de “não-referencial” (BUTLER, 1990, p. 273). Embora, a princípio, essa definição pareça diferir diametralmente da de Austin (1962), de acordo com Fischer-Lichte (2008, p. 97), tais diferenças são praticamente mínimas, pois em grande parte dependem da reaplicação, por Butler (1990;1999), do termo *atos de fala* para o de *atos corporais*.

Ora, a meu ver, tanto **atos performativos** como **atos corporais**, no que tange às artes da performance *a priori*, podem se estabelecer como “não-referenciais” porque eles não se referem a condições preexistentes interiores na pessoa que performa ou ao seu caráter, que se expressa nestes atos. Para o performer afásico com o qual trabalhei, não existia uma **identidade performativa** estável e fixa que ele pudesse expressar ao iniciarmos a ação. A expressividade, neste caso, esteve em uma posição de relação quanto à performatividade de seu corpo afásico.

No trabalho realizado no PET, o ato corporal/ato performativo não expressou, necessariamente uma identidade de gênero (ou qualquer outra) preexistente do performer (SP) e nem da performer (JC), entretanto gerou identidade através desse mesmo ato. Isto porque o termo “representação/dramático” inscrito por Butler (1990), para a análise aplicada nesta pesquisa, refere-se, justamente, a esse processo autorreferencial de geração de identidades:

Por dramático quero dizer que o corpo não é apenas matéria, mas uma *materialização* contínua e incessante de possibilidades. Uma pessoa não é simplesmente um corpo, mas, em um sentido muito importante, ela faz o próprio corpo. (BUTLER, 1990, p. 272). (Grifo da autora)⁵ (tradução nossa)

Atos performativos são, portanto, de fundamental importância para a constituição de uma identidade corporal e social. A materialidade expressiva específica de um corpo afásico emerge da repetição de certos atos, gestos e movimentos nascidos de suas apraxias, hemiplegias⁶, hemiparesias. Esses atos é que geram um corpo performático

4 Do original: “In this sense, gender is in no way a stable identity or locus of agency from which various speech acts proceed; rather, it is an identity instituted through a stylized repetition of acts.”.

5 Do original: “By dramatic I mean that the body is not merely matter but a continual and incessant materializing of possibilities. One is not simply a body, but, in some very key sense, one does one’s body.”.

6 *Hemi* - metade, *plegia* - paralisia: é a **paralisia** de metade sagital (esquerda ou direita) do corpo. É mais grave que a hemiparesia que se refere apenas à dificuldade de movimentar metade do corpo.

único e singular, possuidor de um gênero mimetizado, surgido para a cena, étnica e culturalmente marcado, como no caso do corpo-cognição de SP.

É por este estatuto do teatro performativo afásico que posso afirmar que, na definição de Butler (1990; 1999) para o conceito “performativo” de Austin (1962) cabe, também, o conceito de autorreferencialidade de Benveniste (2006) como constitutivo da realidade, a partir deste paradigma proposto pela filósofa, pois, segundo o autor:

Cada um fala a partir de si. Para cada falante o falar emana dele e retorna a ele, cada um se determina como sujeito em relação ao outro ou a outros. Entretanto, e talvez por causa disto, a língua que é assim a emanção irreduzível do eu mais profundo de cada indivíduo é ao mesmo tempo uma realidade supraindividual e coextensiva à toda a coletividade. [...] [a língua] fornece o instrumento linguístico que assegura o duplo funcionamento subjetivo e referencial, é a distinção indispensável [...] entre o eu e o não eu. (BENVENISTE, 2006, p. 101)

Assim, a autora enfatiza a constituição performativa da identidade que ocorre no processo de incorporação (*embodiment*), definindo-o como “uma maneira de fazer, **dramatizando** e reproduzindo uma situação histórica” (BUTLER, 1990, p. 276; grifo meu), ao que completo, autorreferencialmente.

A repetição estilizada e autorreferencial de *atos performativos* pelo atador SP incorporou certos aspectos culturais e possibilidades históricas dele próprio e evidenciaram um corpo marcado cultural e historicamente, bem como a sua identidade performativa. No entanto, o performador SP não teve, por si só, controle das condições para os processos de incorporação dessa identidade. Ele necessitou de uma mediação simbólica e ativa de minha parte – através da minha condução no PET e, depois, durante a performance – em pontos-chave. Ele não se sentiu aprioristicamente livre para escolher quais atitudes incorporar ou, dito de outra forma, qual identidade performativa adotar: eu sou um atador mesmo? Eu sou um afásico? Devo fazer uma “coisa teatral” aqui em público ou devo ser eu mesmo enquanto performo? Sou eu e meu corpo afásico agindo naturalmente ou devo tentar emular um corpo não afásico, sem apraxias, hemiplegia e hemiparesia? Eu sou um “ele” que performa ou sou uma pessoa “neutra”? Eu devo falar como eu falo mesmo ou eu devo tentar falar de outro jeito? Foi somente a partir do resgate dos acordos quanto ao programa é que pudemos definir os atos performativos dele e meus e sua forma de realização.

Pude atestar, concretamente, por este procedimento pedagógico de elaboração de “O Encenador”, que os **atos performativos** não são totalmente determinados pela sociedade; por exemplo, muito embora ela possa tentar forçar a incorporação de certas atitudes através de uma punição por um, digamos, “desvio de conduta”, a máquina social, a rigor, não consegue, em geral, impedir os indivíduos de perseguir esses supostos “desvios”.

Temos, deste modo, que o conceito de **atos performativos** de Butler (1990) possui a característica de colapsar dicotomias, poder, aliás, já reconhecido por Austin em 1962, desde a postulação dos **atos de fala**. Porque se por um lado, a sociedade viola os corpos individuais, impondo **atos performativos** que constituem gênero e identidade, por outro lado, ao mesmo tempo, **atos performativos** oferecem a possibilidade de os indivíduos se incorporarem a si mesmos (mesmo que isso signifique desviar-se das normas dominantes).

Por isso, consigo afirmar que as condições para a incorporação (*embodiment*) do corpo vivido socialmente são praticamente as mesmas da incorporação relativa à performance teatral. Em ambos os casos (no teatro e na vida), os atos que geram e performam papéis de gênero são, segundo depuro de Butler (1990, p. 277), “claramente os atos de alguém que não age sozinho” (tradução nossa). Estes atos constituem uma experiência compartilhada e uma ação coletiva, porque eles já tiveram início desde sempre, desde “antes de alguém chegar à cena” (tradução nossa), tal qual as premissas fenomenológicas para o acontecimento do teatro e da performance. No que tange à ação “O Encenador”, realizada em 28 de novembro 2019, tal premissa se aplica totalmente, considerando que:

Consequentemente, a repetição de um ato compreende uma “reencenação” e uma “reexperiência” baseada em um repertório de significados já instituídos socialmente. Nem os códigos culturais inscrevem-se em um corpo passivo, nem os *eus* incorporados precedem as convenções culturais que dão sentido ao corpo. (FISCHER-LICHTE, 2008, p. 101). (Grifos meus)⁷

Foi desta forma que observei que o corpo de gênero masculino de SP performou dentro de um corpo-cognição esteticamente organizado de forma masculina, regido por certas atitudes sociais, a despeito, até mesmo, de sua afasia. O **corpo-cognição** dele assumiu suas interpretações próprias do meu corpo feminino heteronormativo pela via do seu ato performativo afásico, dentro dos limites daquilo que posso chamar de “instruções da vida social”, sendo que as condições para a incorporação dos **atos corporais** dele coincidiram com as condições de acontecimento da performance – sem dúvida – e isto ocorreu devido a nossa troca mútua em cena, como um **dispositivo**, como uma maneira dele, estrategicamente pelo **ato afásico** performativo – a partir de agora, deixando a palavra “performativo” subentendida e submetida à própria expressão “ato afásico” – driblar a restrição imposta pelo ato “social”, que poderia tolher a sua completa entrega à ação cênica.

⁷ Consequently, the repetition of an act comprises a “reenactment” and a “reexperiencing” based on a repertoire of meanings already socially instituted. Cultural codes neither inscribe themselves onto a passive body nor do the embodied selves precede cultural conventions that give meaning to the body. Tradução minha.

METODOLOGIA: A NOÇÃO DE MULTIMODALIDADE, ATO AFÁSICO/CORPO-COGNIÇÃO E A ATENÇÃO CONJUNTA

O corpo expressivo das atadoras afásicas, ao longo de todos os módulos performativos e períodos do PET, foi gradativamente tornando-se um corpo-cognição. Um corpo que esteve cuidadosamente atento a si, à outra, ao meio; o corpo-cognição da sensorialidade aberta e conectiva que sempre foi cultivada no grupo. A atenção conjunta (TOMASELLO, 2003) do fazer teatral no PET permitiu que o macro e o mínimo das semioses significativas pudessem ser adentrados e explorados.

A compreensão da ação intencional e da atenção conjunta, de acordo com Tomasello (2003) consiste fundamentalmente: **(i)** na participação em atividades de atenção conjunta com co-específicas em relação a aspectos do mundo; **(ii)** no monitoramento da atenção e dos gestos de co-específicas em relação a aspectos do mundo; **(iii)** na manipulação da atenção de co-específicas, por meio de gestos não-linguísticos, em relação a aspectos do mundo; e **(iv)** na compreensão e imitação das ações e atos de fala de co-específicas em relação a aspectos do mundo e a si mesmo. No tratamento desta pesquisa, recapitulando, “atos de fala” foram reelaborados e recategorizados como “ato performativo” e este, como “ato afásico”.

O ato afásico, segundo o conceito que cunhei é, necessariamente, marcado cognitiva e estrategicamente pelo estado de atenção conjunta. Considero a atenção conjunta proposta por Tomasello (2003), quando levada a cabo nas atividades teatrais e performativas, como formas de conexão motora, sensorial e perceptiva, uma via de expansão psicofísica sem dispersão, uma forma de conhecimento. O autor define cenas e interações de atenção conjunta como “as interações sociais nas quais a criança e o adulto prestam conjuntamente atenção a uma terceira coisa, e a atenção um do outro à terceira coisa dá-se por um período razoável de tempo.” (TOMASELLO, p. 135)⁸.

A atenção conjunta das atadoras afásicas e da atadora não afásica (eu), durante o teatro performativo no PET, tornou-se, assim, uma pré-condição da ação cênica.

A conexão atenta consigo mesma, com outrem e com o meio durante o jogo, transformou o que seria uma sucessão linear de eventos cotidianos, em ações-reações imediatas de forma modalizada, ou seja, conforme apontam os estudos de Sigrid Norris, de forma multimodal. A multimodalidade, segundo Norris (2004, 2006) traz um enfoque que visa investigar a multiplicidade de formas pelas quais nos comunicamos e de que

⁸ A concepção de Tomasello (2003) sobre a atenção conjunta e sua defesa da estreita relação dela com a dimensão sociocomunicativa da linguagem é apresentada na tese sobretudo por causa dos desmembramentos propostos pelo autor a fim de elucidar como o a instância intencional e o fenômeno da atenção conjunta da linguagem são úteis na explicação da ontogênese do desenvolvimento humano. A complexidade do fenômeno e o conjunto de modelos teóricos propostos levam-me a considerá-lo como resultante da *participação humana em contextos culturais* que se apresentam com uma tendência desde os bebês (já no primeiro ano de vida) para se identificar com outrem e agir ativamente nos diversos contextos interativos. Entendo que a atenção conjunta é parte constitutiva e fulcral para a aquisição humana da cultura, devido ao seu caráter intrinsecamente sociocomunicativo e interativo.

maneiras podemos representá-las, desde imagens, sons, música, gestos, postura corporal, uso do espaço, etc..

RESULTADOS: A MULTIMODALIDADE DO ATO AFÁSICO E SEU CORPO-COGNIÇÃO FENOMÊNICO

Embora muito do que comunicamos pareça ser transmitido apenas através da linguagem falada, muito do que dizemos com os demais sistemas comunicantes que possuímos é interpretado pelas interlocutoras. Norris (2006) explica que quando nos comunicamos, produzimos uma série de outras ações não linguísticas (relativas à língua falada). Nas atividades multimodais, sejam cotidianas ou cênicas, por exemplo, o ponto de partida da observação reside no fato de que as participantes não apenas falam juntas, mas também gesticulam e movimentam-se de modo coerente e coordenado.

A base desta afirmação indica a concepção de multimodalidade adotada nesta pesquisa. As abordagens que tratam dessa questão (MARCUSCHI, 2007; MORATO, 2009; NORRIS, 2006) dão atenção às atividades coletivas realizadas pelas atadoras e consideram, principalmente, que as práticas de interação, para além da dimensão puramente linguística, incluem *componentes performativas*: **(i)** de fala (semioses verbais orais e não orais); **(ii)** gestuais; **(iii)** corporais; **(iv)** espaciais e **(v)** interacionais (semioses não verbais). Conforme defende Ahlsén (2006):

Se olharmos para a interação face a face cotidiana, muito do que se passa não é expresso em palavras, mas é tratado por outras modalidades [...], *tais como postura corporal, gesto e olhar, entonação e qualidade de voz*. Ela também se aplica à *comunicação de emoções e atitudes, onde a expressão facial, sons, tons de voz, e a comunicação corporal em geral, são importantes*. As informações expostas e indicadas são frequentemente *dependentes de multimodalidade, onde a comunicação corporal e a semiose verbal desempenham um papel importante*. (AHLSEN, 2006, p. 150-151). (Grifos meus). (tradução nossa)⁹

No caso do ato afásico, no que diz respeito ao fazer teatral que desenvolvi, é totalmente factual esta afirmação de Ahlsén (2006). Durante a transcrição dos dados audiovisuais de “O Encenador”, observei a relevância de cada olhar, gesto, expressão e movimento, na sequência de ações, nas negociações e acordos, na construção do objeto de discurso e das cenas referenciais entre o atador SP e eu própria. Múltiplos modos de atenção, ação e envolvimento: o verbo, o gesto, o olhar, a intenção do gesto, a *autorregulação* (TOMASELLO, 1999) em relação à parceira de cena, à escolha dos raciocínios pertinentes e relevantes ao que estava sendo criado e performado.

⁹ Do original: “If we look at ordinary face-to-face interaction, much of what goes on is not expressed in words but is handled by other modalities [...], such as body posture, gesture, and gaze, as well as on intonation and voice quality. It also applies to communication of emotions and attitudes, where facial expression, sounds, tone of voice, and body communication in general are important. Indicated and exposed information are often dependent on multimodality, where body communication and prosody play an important role.”. Resultados e conclusão.

Tanto eu quanto o atuator afásico SP, em cena conjuntamente, tivemos que buscar, tivemos que procurar diminuir a distância que separa intenção de gesto, diluir o minúsculo espaço de tempo entre pensar e agir, entre estímulo e resposta, entre sentir e emitir. Quando em fluxo cênico comigo, o atuator SP expressou um estado que se apropriou e ultrapassou sua condição de afasia, cuja identidade performativa (como vimos) foi constituída para e durante a ação. Nela, o corpo-cognição do atuator não foi um sólido monolítico, porém, tornou-se um corpo-cognição “perspectivado socialmente” pela atenção conjunta (TOMASELLO, 2003) em relação à ação cênica, a mim, ao público. Tratou-se, então, de um “corpo vibrátil” em que, à densidade modal de Norris (2006) se contrapôs a densidade planar; à “solidez” se contrapôs “vibração”, à dicotomia dentro/fora se contrapôs o entrelaçamento dentro-fora. Tudo isso de acordo com o que ensina Suely Rolnik (1999) ao pensar os objetos sensoriais e relacionais da artista plástica Lygia Clark, ou seja, “o corpo vibrátil é aquilo que em nós é ao mesmo tempo dentro e fora, o dentro sendo nada mais do que uma combinação fugaz do fora” (ROLNIK, 1999 apud FABIÃO, 2010, p. 321-326).

Aquele corpo do afásico SP que se propôs a performar constitui-se de um emaranhado de ideias, memórias, histórias, sensibilidade, sensações, disponibilidades, desejos, fragilidades, questionamentos, num estado que buscou deslocar o seu estado cotidiano para seu potencial criativo e sensibilizador. O *corpo-cognição* afásico foi, de fato, um *corpo performativo*, ou seja, aquele que age em cena multimodalizando atos, realizando ação presente de cena, sem “esconder” seu corpo fenomenal, ou seja, um corpo no qual os comprometimentos e sequelas provocadas pela afasia se deixam ver e fazem parte do processo expressivo deste mesmo corpo, que constrói sentidos através do teatro.

A adoção *no e para* o PET dessa noção de corpo como corpo-cognitivo performativo residiu no fato de que ela poderia permitir uma maior conscientização por parte do afásico SP com relação ao seu próprio instrumento expressivo, ou seja, seu corpo dispositivo. Ou seja, para mim não se tratou de estudar o corpo em movimento, mas o movimento de sentido no corpo.

Outro entrelaçamento direto que o *corpo-cognição-dispositivo* da afásica investigou durante o trabalho teatral no PET foi a trama “*memória-imaginação-atualidade* – o fato de que circulamos e entrelaçamos ininterruptamente referências mnemônicas, imaginárias e perceptivas” (FABIÃO, 2010, p 323). O que o *corpo-cognição-dispositivo* durante o PET explorou, para além da dicotomia judiciosa que contrapõe normal e patológico (CANGUILHEM, 1996), foi a indissociabilidade entre essas três forças, geradoras do corpo carnificado/incorporado e vibrátil

Uma atuadora – e esta é uma das habilidades que visei desenvolver no trabalho teatral do CCA – “é alguém capaz de realizar insólitas operações psicofísicas”, conforme esclarece Fabião (2010):

Como transformar memória em atualidade, imaginação em atualidade, memória em imaginação, imaginação em memória, atualidade em imaginação, atualidade em memória? É sua alta vibratibilidade e sua fluidez que permitem essas operações psicofísicas performativas. (FABIÃO, 2010, p. 323-324)

Sobre as capacidades cognitivas, as propriedades, as especificidades e as *dramaturgias* do corpo afásico: foi preciso investigar a *psicofisicalidade*, para além das apraxias, hemiplegias, bucoapraxias e quaisquer outros distúrbios psicomotores provocados pelo estado neurológico, que constituiu e fundou toda e qualquer ação realizada pelo afásico SP. Foi preciso dissecar a “ação física” e confrontá-la à “ação física normal”, desconstruí-la. Ser capaz de atuar não é apenas invocar sentimentos, movimentos ou ações que normalmente chamamos de “atuação”. Atuar envolve também um nível fundamental, que é o das sensações integrativas do corpo.

CONCLUSÃO

PERFORMANCE AFÁSICA: ANALÍTICA OU INTEGRADA?

Contra a certeza das formas inteiras e fechadas da reconstrução performativa de semioses de forma multimodal, o corpo cênico afásico deu a ver “corpo” como sistema relacional em estado de geração permanente. O estado cênico do corpo afásico acentuou a condição metamórfica provocada pela afasia, e isto igualmente constituiu a participação do corpo-cognição da afásica. A cena mostrou, amplificou e acelerou a metamorfose metalinguística e a renovação e reconstrução das suas competências cognitivas, pois intensificou a relação entre corpos, entre corpo e mundo, entre mundos.

Com sua característica fortemente demarcada pela intertextualidade, local onde as artes se autopenetram, compreendi uma dinâmica de encontros e descobertas cujo fim primeiro era extrair o inenarrável, o inexplicável, o indizível, intuindo e recriando, nesse entrecruzamento de vida real e vida esteticamente organizada, novas formas de performatividade humana com corpos “não normativos”, contudo, fenomenais, corpos-cognição dispositivos. Esse contínuo movimento do PET que, incessantemente, reconstruiu semioses e atos afásicos, acabou por contribuir e ampliar as possibilidades expressivas da atuadora afásica. Até chegarmos cada vez mais perto do público, culminando em “O Encenador”. Para chegarmos a executar nosso programa em público foi necessário provocar o jogo entre estes corpos-dispositivo, durante e ao longo de todo nosso fazer teatral, em todas as etapas, módulos e história do grupo.

Particularmente importante foi a tomada de consciência de que, não apenas a atuadora afásica, mas também eu tenho um corpo que poderia oferecer à performance *corpus* (BAUER; AARTS, 2002) – ou seja, por que não performar com ele? Além de ter uma mente incorporada, há trinta e um anos, para qualquer ação teatral. Além disso, nesse dispositivo relacional entre mim e o atuator (entre JC e SP), e que foi algo como “com o meu corpo e com seu corpo e vice-versa”, da nossa história vivida, que eu e ele expe-

rienciamos a performance: eu percebi, vivi, compreendi e reagi ao ato afásico dele e ele, ao meu ato performativo.

Chega-se aqui a outro aspecto analítico: a atuação mútua integrada, largamente conhecida no teatro e na performance, que é o movimento que vai da ação entre parceiras de cena e destas à espectadora e há o movimento que vai da espectadora para a cena e quem quer que seja que esteja nela. Por isso houve no PET, entre os corpos-cognição de quem jogou e participou das atividades e entre os corpos de quem performou em público, uma inter-relação. Corpos-dispositivo carnificados vibratilmente, que interagiram no espaço da cena privada e, depois, no espaço público. Mesmo que tais espaços tenham sido intercambiáveis, houve sempre um jogo de mútua presencialidade dos corpos. E foi através desse jogo que surgiu o para-além do corpo: a ficcionalização da performance “O Encenador”.

A cena afásica, portanto, não se deu “em”, mas “entre”, ela fundou um *entre-lugar*. A ação cênica no PET foi *co-labor-ação* e correspondeu à habilidade da atuadora de gerar e habitar os *entrelugares da presença*, como diz Eleonora Fabião (2010, p. 323), e de recriar competências cognitivas. Ao mesmo tempo, desejei criar um novo espaço de experimentação de prática enquanto pesquisa também para as atuadoras afásicas e, com isso, dialogar com a noção de performatividade e teatralidade contemporâneas, visando avançar para o mapeamento e constituição de procedimentos criativos e pedagogias nas artes da cena a partir de pessoas com corpos afásicos performativos e fenomenais.

REFERÊNCIAS

AHLSÉN, Elisabeth. **Introduction to Neurolinguistics**. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2006.

AUSTIN, John L. **How to do things with words: The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955**. London: Oxford University Press, 1962.

BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, 2006.

Butler, Judith. **Gender Trouble, Feminism and the Subversion of Identity**. 2nd, London and New York: Routledge, 1999.

BUTLER, Judith. Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. In: S. E. CASE Editors. **Performing Feminism, Feminist Critical Theory and Theatre**. Baltimore and London: Johns Hopkins University Press: 270-82, 1990.

CALLIGARIS, Juliana. Pablos. A Dimensão Multissemiótica do Jogo teatral: A Experiência de Elaboração de uma Peça Radiofônica com Afásicas e Afásicos. **Revista DAPesquisa**, Florianópolis, v. 15, n. esp., p. 01-24, 2020.

Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/17959>>. Acesso em: 4 maio 2022.

CALLIGARIS, Juliana. Pablos. **A Dimensão Multissemiótica do Jogo Teatral: A Experiência de Elaboração de uma Peça Radiofônica no Programa de Expressão Teatral do Centro de Convivência de Afásicos (CCA – IEL/UNICAMP)**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem – IEL/UNICAMP. Campinas: UNICAMP, 2016.

Disponível em: <<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1627814>>. Acesso em: 4 maio 2022.

CANGUILHEM, Georges. **O Normal e o Patológico**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1996

FABIÃO, Eleonora. Corpo cênico, estado cênico. In: **Revista Contracorpos – Eletrônica**, set.-dez. 2010, v. 10, n. 3, p. 321-326. ISSN: 1984-7114. Disponível em: <<https://doi.org/10.14210/contrapontos.v22n1.p2-7>>. Acesso em: 21 out. 2022.

FABIÃO, Eleonora. Performance e Teatro: Poéticas e Políticas da Cena Contemporânea. In: **Revista Sala Preta**. Universidade de São Paulo - USP, 2009.

FÉRAL, Josette. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. **Revista Sala Preta** [on-line], 2008, v. 8, p. 197-210. ISSN: 2238-3867. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867>>. Acesso em: 21 out. 2022.

FERREIRA, Melissa da Silva. **Ceci N'est Pas Un Acteur**. Corpo, experiência e percepção na cena e na pedagogia da Societàs Raffaello Sanzio. Tese de Doutorado. Universidade do Estado

de Santa Catarina – UDESC. Programa de Pós-Graduação em Teatro. Florianópolis, Centro de Artes Cênicas – CEART, 2014.

FERNANDES, Ciane. Princípios somático-performativos no ensino e pesquisa em criação. In: MARCEAU, Carole; SOARES, Luiz Cláudio Cajaíba (orgs.). **Teatro na Escola, reflexões sobre as Práticas Atuais**: Brasil-Québec. Salvador: PPGAC/UFBA, pp. 105-115, 2013.

FISCHER-LICHTE, Erika, **The Transformative Power of Performance**. London: Routledge, 2008.

MARCUSCHI, Luís. **Cognição, Linguística e Práticas Interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MORATO, Edwiges Maria *et al.* **Significação, interação e cognição**: a dimensão multimodal de práticas linguístico-interacionais envolvendo afásicos e não afásicos – Relatório de Pesquisa CNPq/Modalinter. Campinas, 2009. (Proc. 401567/2007-9).

MORATO, Edwiges Maria. *et al.* **Sobreas afasias e os afásicos** - subsídios teóricos e práticos elaborados pelo Centro de Convivência de Afásicos. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

NORRIS, Sigrid. Multiparty interaction: a multimodal perspective on relevance. In: Discourse Studies. **Sage Journals**, 2006, v. 8 Issue 3. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/1461445606061878>>. Acesso em: 21 out. 2022.

NORRIS, Sigrid. **Analyzing Multimodal Interaction: A Methodological Framework**. New York Publisher: Routledge, 2004.

ROLNIK, Suely. Molding a contemporary soul: the empty-full of Lygia Clark. In: **The experimental exercise of freedom**. p. 104. Tradução da autora. Los Angeles: Museum of Contemporary Art, 1999.

SCHECHNER, Richard. Rasaesthetics. In: **The MIT Press Journals**. Posted Online March 13, 2006.

TOMASELLO, Michael. **Origens Culturais da Aquisição do conhecimento Humano**. 1ª. Edição. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.

TONEZZI, José. Cena e Contágio: o caso da Companhia de Arte Intrusa. In: **Revista O Percevejo**. v. 3, n. 2. UFRJ. Rio de Janeiro, 2011.



POETIC CROSSINGS, PERFORMATIVITY AND THE APHASIC ACT: PRESENTATION OF THE PERFORMANCE “O ENCENADOR”

ABSTRACT

This research investigates creation in the contemporary scene (FABIÃO, 2009) from the artistic processes of the Theatrical Expression Program with aphasic performers developed at the Aphasic Living Center, of the Institute for Language Studies at UNICAMP (CALLIGARIS, 2020). The article presents the partial result of the research on verbal/non-verbal meaning through performative theater (FERÀL, 2008), through the study of the relationship between language, body and cognition observed in the performance *O Encenador* and in the Theatrical Expression Program (TEP/ALC). It investigates the multimodal co-occurrence of speech, gesture, glance, etc., through the interaction of different semiotic processes active in the construction of meanings, in order to propose new pedagogies of artistic creation (FERNANDES, 2013) from aphasic phenomenal bodies (FISCHER-LICHTE, 2008).

Keywords: Performative Theater; Performativity; Multimodality; Aphasia.

EXPERIÊNCIAS EM DANÇA QUE TRANSBORDAM: AÇÕES, CRIAÇÕES E AFIRMAÇÕES POÉTICAS DE CORPOS DIVERSOS

Marlini Dorneles de Lima

Professora do Curso de Licenciatura em Dança e vice coordenadora do Programa de Pós-graduação em Artes da Cena da Universidade Federal de Goiás, Doutora em Arte pelo Instituto de Arte da Universidade de Brasília, Diretora artística do Grupo de Dança Diversos. marline_lima@ufg.br

Vanessa Helena Santana Dalla Déa

Professora da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás. Pós-doutora em Performance Cultural pela Universidade Federal de Goiás e em Cultura Contemporânea da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Coordenadora de Acessibilidade do Grupo de Dança Diversus. vanessasantana@ufg.br.

Rosirene Campelo dos Santos

Professora da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Goiás UEG. Coordenadora Pedagógica do Grupo de Dança Diversus. rosirene.santos@ueg.br

Adriana Lopes de Oliveira

Professora de Dança, Fisioterapeuta e mestrando no Programa de Pós graduação em Artes da Cena, adrianalopes@discente.ufg.br.





RESUMO

O Grupo de Dança Diversus atua na busca de questionar, tensionar e, por que não, desconstruir padrões normativos de corpo que dança e faz arte, apresentando uma proposta de Dança Inclusiva friccionada e dilatada pelo pensamento decolonial. Por meio de suas produções artísticas, se propõe a estudar a acessibilidade cultural presente nos processos criativos e desvelada nas poéticas acessíveis e nos processos de formação artística com e para pessoas com e sem deficiência. Este artigo tem como objetivo relatar e refletir sobre três ações formativas que partem do espetáculo virtual TransBordar, concebido por meio da concepção cênica acessível, pautada pelo diálogo com as cartografias de corpos dançantes, singulares e diversos. Em números, foram duas mostras audiovisuais com cinco exposições e debates nas redes sociais, onze oficinas de dança e duas rodas de conversas.

Palavras-chave: Dança; Inclusão; Acessibilidade cultural.

EXPERIÊNCIAS EM DANÇA QUE TRANSBORDAM: AÇÕES, CRIAÇÕES E AFIRMAÇÕES POÉTICAS DE CORPOS DIVERSOS

Marlini Dorneles de Lima

Vanessa Helena Santana Dalla Déa

Rosirene Campelo dos Santos

Adriana Lopes de Oliveira

INTRODUÇÃO

Enquanto se insistir em falar do outro como um não eu, onde a diferença desigual, separa, invisibiliza, anula e o considera um não humano, enquanto se precisar enquadrar o outro a dançar, obedecendo-se o padrão normativo de corpo, e enquanto houver dificuldade de promover relações com a arte, sem considerar os encontros com a diferença, será preciso, ainda, falar de inclusão. Vive-se em um país e em uma sociedade excludente, totalitária e capitalista, onde a deficiência é vista apenas e exclusivamente como uma diferença que produz estigmas de improdutividade e, assim, dita onde, como e quem pode viver, fazer arte e dançar.

As ações, os projetos e a pesquisa que o Grupo de Dança Diversus (GDD) desenvolveu nos últimos anos têm convocado a fazer um exercício de alteridade profunda no campo dos processos e experiências formativas, educacionais e artísticas em dança, com e para pessoas com e sem deficiência. Partiu-se de uma “proposta de Dança Inclusiva e decolonial, como forma de inclusão de pessoas com deficiência, e de discussão sobre preconceito e educação para direitos humanos” (DALLA DÉA *et al.*, 2021, p. 90).

Este artigo tem como ponto de partida e como objetivo o exercício de relato e reflexão sobre os três últimos trabalhos do Grupo de Dança Diversus. Trata-se de um estudo de caso em que serão apresentados as seguintes ações: o espetáculo virtual “TransBordar”, contemplado pelo prêmio FUNARTE-Festival Acessibilidança, em 2020; o Projeto “TransBordar: atividades formativas em dança e difusão cultural”, contemplado pela Lei Aldir Blanc, em 2021; a Secretaria Municipal de Cultura do Município de Goiânia e o Projeto “O que transborda em você? Ações, criações e afirmações poéticas”, tendo como instituição proponente a Associação Down de Goiás (ASDOWN), contemplado pelo edital (16-2021, SECULT-GO) de Arte e Cultura em Direitos Humanos, Lei Aldir Blanc.

GRUPO DE DANÇA DIVERSUS (GDD): UMA BREVE APRESENTAÇÃO DA TRAJETÓRIA E DOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS

O GDD se caracteriza como um projeto de extensão da Universidade Federal de Goiás. Desde sua concepção, em 2011, conta com a participação de artistas com diferentes características, abrangendo diversidades motoras, auditivas, visuais, intelectuais, de gênero, raça e etnia, faixa etária e de experiências com a dança. O grupo de dança vem participando e atuando no cenário artístico da dança em Goiânia, Brasil, e no cenário internacional. Já foi contemplado, em editais, como Lei de Incentivo à Cultura do Município de Goiânia, Fundo de Arte e Cultura do Estado de Goiás, Lei Aldir Blanc, IBERESCENA, Fundação Nacional de Artes (Funarte), com o Prêmio Acessibilidança (2020; 2021), entre outros editais.

O foco do GDD é oportunizar e investigar acerca de processos de formação e criações artísticas em dança, que se fundamentam na busca por uma dança contemporânea que emerge e se inspira justamente pelo sentido da insurgência. Buscam-se, portanto, ações e formas que se rebelam contra um poder estabelecido, que, em suas experiências diversas, se posicionam contrárias à hegemonia de corpos que podem dançar, aos cânones da dança e às formas de violência, frutos do colonialismo.

Trata-se de um grupo que encontra, na diferença, uma dança de corpos diversos que contesta, frente aos processos de invisibilização, preconceito e capacitismo no campo das artes e em outras esferas da vida. Esses processos também são formas de violência colonial, nas quais os olhares atentos do pensamento decolonial devem e precisam se debruçar, para além das categorias como raça, gênero e localização geopolítica.

Dessa forma, a dança é encarnada em movimentos de contraposição e resistência às desigualdades de acesso às quais as pessoas estão submetidas e que possuem sua condição de existência não normativa de corpo (bípede, magro, vidente, ouvinte, jovem, longilíneo). Alguns autores e autoras pontuam sobre o acesso desigual aos direitos ou à riqueza social, cultural, educacional e artística produzida (DALLA DÉA *et al.*, 2021; DO CARMO; DE CASTRO, 2020; BEIGUI, 2020).

Assim, a trajetória identitária do grupo de dança vem revelando e mobilizando práticas decoloniais. Estas práticas apresentam corpos, poéticas e práticas outras de dançar, de aprender e conceber a recepção em dança, a partir das discussões sobre direitos humanos, decolonialidade, diversidade, diferença e acessibilidade.

Tais pontos de partida se baseiam na ideia de insurgência, pois pautam em uma dança que parte de corpos insurgentes, inspirados por Foucault (2010) e Judith Butler (2018). Pauta-se, sobretudo, nas contribuições do artista Felipe Henrique Monteiro Oliveira, no artigo “O performer insurgente: performances de um corpo diferenciado”, no

qual este aponta para a função do performer na cena, em especial o performer com corpo diferenciado¹. O artista afirma que:

O papel do performer na cena, em especial o performer com corpo diferenciado, se configura como insurgente principalmente quando este sujeito se torna artista e compreende a política como performance e passa a assumir o que defino como a função de insurgente em seu fazer performático. (OLIVEIRA, 2019, p. 199)

Acredita-se e orienta-se na produção em artes da cena, que afirmam a presença de pessoas e de suas corporeidades, as quais a racionalidade ocidental moderna insiste em excluir. Com isso, questionam-se padrões que ditam ausências de corpos, ou melhor, ditam ausência de muitos corpos nas artes da dança e performance.

Em suas obras e estudos, o grupo questiona os processos de formação no campo da dança e vem contribuindo no processo de formação de acadêmicos na área da dança, do teatro, da performance cultural, musicoterapia e educação física. Segue-se reivindicando uma arte que revela as emoções, os afetos e os contornos da vida, sem se igualar aos ditames do tecnicismo, da ditadura e de se superar limites e rendimentos. Busca-se e acredita-se, assim, em formas outras de fazer dança e estéticas que acolham o humano e a diversidade humana, de fato.

AÇÕES FORMATIVAS NA DANÇA: FORMAS DE (RE)EXISTÊNCIA EM BUSCA DE UMA AFIRMAÇÃO POÉTICA E INCLUSIVA

As ações formativas e afirmativas²⁶ em dança, realizadas nos projetos apresentados neste artigo, partem do espetáculo virtual “TransBordar”, premiado pelo Festival Acessibilidança, em 2020. A concepção cênica acessível deste espetáculo foi pautada pelo diálogo com as cartografias de corpos dançantes, singulares, atuais, diversos e incluídos na força arrebatadora dos processos de exclusão, que, no ano de 2020, experienciaram outro formato de isolamento por uma situação pandêmica nunca vivenciada em nossos tempos.

1 O termo “corpos diferenciados” foi criado por Felipe Monteiro (2013) e Nara Salles para designar as pessoas com deficiência.

2 A expressão afirmativa se inspira no movimento das ações afirmativas, que, no contexto brasileiro, atua no campo conjunto de políticas compensatórias de discriminação. O objetivo é compensar membros de grupos sociais atingidos por formas de exclusão social que lhes tiraram um tratamento igualitário no acesso à diversas oportunidades (GALEÃO-SILVA; ALVES, 2002).

Figura 1 – Material de divulgação do espetáculo virtual



Fonte: Acervo do GDD, 2020.

#Descrevipravocê

Imagem colorida de um cartaz de divulgação, em formato paisagem, no centro da imagem, dentro de um bastidor de bordado, a palavra Transbordar, sendo escrita por uma linha vermelha com agulha. Ao fundo, fotografias em branco e preto com detalhes vermelhos, entre as fotos há detalhes vermelhos; e na parte de baixo do cartaz às logomarcas. (Fim da descrição).

Esta situação de necessidade de distanciamento social provocou muitas outras contradições, perdas e estado de recessão. Os teatros e pontos de cultura tiveram que fechar as portas. Os projetos de criação de espetáculos presenciais precisaram parar, e assim, igualmente, o GDD parou de se encontrar fisicamente, como muitos artistas da dança. Foi neste cenário que surgiu a Lei nº 14.017, de 29 de junho de 2020, que serviu de auxílio emergencial ao setor cultural em função da pandemia da Covid-19. Foi denominada “Aldir Blanc”, em homenagem ao importante compositor carioca de mesmo nome que faleceu, vítima da Covid-19 (BRASIL, 2020). Nesse mesmo ano de 2020, a FUNARTE lançou o edital Acessibilidança, que premiou companhias de dança que tenham como concepção cênica a acessibilidade.

Esses editais, enquanto políticas públicas na área da cultura, foram decisivos para que as ações do GDD pudessem continuar com suas propostas de aula e de criação em dança de forma remota, assim como uma possibilidade ímpar de dar continuidade à democratização do nosso acervo de espetáculos e produtos audiovisuais (ENDLESS, TRANSBORDAR).

No início de 2022, foram desenvolvidos dois projetos, um vinculado à Secretaria de Cultura do Município de Goiânia, e outro à Secretaria de Cultura de Goiás do Estado de Goiás. Os dois focavam em atividades remotas e que abordavam atividades formativas em dança e difusão cultural. Todas traziam como referência a poética acessível, consideradas insurgentes poéticas acessíveis em tempos pandêmicos.

Impulsionadas pela poética do espetáculo virtual “TransBordar”, foram desenhadas como oficinas de dança direcionadas pelos artistas com e sem deficiência do grupo, mostras audiovisuais virtuais, construção de uma vídeo-carta, bem como a produção deste artigo. Em síntese, as ações propostas nos dois projetos traduzem a trajetória múltipla de um coletivo de artistas que acredita na dança e na diferença, enquanto potência do ser humano, na luta contra a exclusão e no enfrentamento de qualquer tipo de preconceito que fere o direito a ser diferente.

Entre as ações presentes nos dois projetos, destaca-se, primeiramente, a mostra audiovisual “Criações e afirmações de SER Diversus”. As obras foram comentadas por artistas do elenco, pelas coordenações de acessibilidade pedagógica e artística do GDD, pelos consultores em Libras e por meio da audiodescrição, para falar sobre o processo de criação da obra TransBordar. Todas as ações contaram com recursos comunicacionais, pela presença do intérprete de LIBRAS ou pela apresentação das convidadas e convidados, de forma a se audiodescreverem. As sessões ocorreram nas redes sociais³⁷ do GDD e do curso de dança da Faculdade de Educação Física e Dança, da Universidade Federal de Goiás. Já o alvo das oficinas realizadas foi possibilitar espaços formativos, tanto para os artistas do grupo, para dar continuidade a suas pesquisas individuais, quanto para a participação da comunidade, vivências que contribuíram para o processo identitário do grupo de dança. Foram discutidas questões de metodologia da Dança Inclusiva, conceito que será abordado na sequência deste texto, em diálogo estreito com referências de pesquisas em dança, educação somática, dança do ventre, dramaturgia do corpo diverso e poéticas da diferença.

O primeiro tema abordado nas oficinas foi “Corpos e espaços fronteiriços na dança”. A proponente exerce no GDD a coordenação pedagógica e tratou, em sua oficina, das diversas perspectivas de fronteiras. Discutiu-se a relação entre espaço e corpo, o que está na fronteira, nas bordas e através destas, e refletiu-se, ainda, sobre o conhecimento do ser humano (e de seu corpo), do território (espaços) e da arte (movimento/criação). Debateu-se sobre o lugar de todas as danças, poéticas diversas e habilidades mistas na dança, assim como a relação com o outro a partir de contextos espaciais e temporais. Na pesquisa de movimentos, por exemplo, foram exploradas questões, como expandir e recolher: O que transbordar para fora? O que trazer para perto?

3 Redes sociais: Canal Oficial do youtube Dança UFG e Canal- Diversus - Grupo de Dança.

A segunda oficina foi sobre a formação da “Dança do Ventre”, realizada por uma bailarina com Síndrome de Down e por outra bailarina/mãe integrante do grupo. Nesta oficina, exploraram-se movimentos técnicos das danças orientais árabes e de movimentos livres, e abordou-se o tema sobre o feminino que transborda em cada um. Este momento formativo marcou, sobretudo, a relação de cumplicidade e parceria de trabalho destas duas bailarinas, que já têm atuado em cena e em momentos formativos do GDD.

Já a oficina “Poéticas de um corpo atlântico e processos de criação” foi conduzida por uma artista da dança e dos estudos das performances culturais, a dança negra e afrodiáspórica. A oficina contou com alguns momentos, e o primeiro foi denominado “Adentrando no mar”, que apresentou a biografia de Beatriz Nascimento, bem como poemas do livro *Todas (as) distâncias: poemas, aforismos e ensaios* (RATTS; GOMES, 2015). Na sequência, propôs-se o momento de “degustação” de poemas, com diferentes ações como gargalhar, cochichar, chorar, lentas e rápidas. Logo, foi utilizada a experimentação do jogo coreográfico, metodologia desenvolvida por Ligia Tourinho (2007), definida como um exercício sobre o ato de coreografar e ser coreografado, uma proposta pedagógica que envolve pressupostos e fundamentos estruturados a partir do diálogo, da concretização dos acasos. As ações do jogo foram propostas por meio das palavras dos poemas, e, para finalizar, foi desenvolvido o momento “Reconhecendo o mar”, como um espaço de criação.

O tema “Trabalho performático: ciclo das emoções”, foi apresentado por uma artista do grupo de dança que atua e pesquisa performance. Discutiu-se o conteúdo expressivo, como perceber o corpo na relação com as emoções, e se introduziu a percepção dos opostos. Teve como foco o “Ciclo das emoções”, que tem como objetivo:

Promover aos participantes uma vivência corporal, expressiva, estética e sensível. A partir de elementos que remetam a sensações de delicadeza, ciclicidade e fluxo, experienciadas em investigações individuais e coletivas. (PLANO DA OFICINA, 2022, n.p.)

Outro tema abordado foi “corpo em cartas do bem viver”, por uma artista com deficiência, que propôs desenvolver uma preparação corporal conduzida pelo corpo e as palavras no corpo em busca de uma poética corporal. Esta foi estimulada pela Wuppertal dança-teatro, de Pina Bausch, pautada pelos traços metodológicos da repetição e transformação (FERNANDES, 2000). Aicineira utilizava os movimentos da vida diária para poetizar os encontros entre os corpos que estavam em sua oficina.

Para finalizar o ciclo de oficinas, realizou-se, de forma *on-line*, uma oficina com artistas da companhia portuguesa “Dançando com a Diferença”, fortalecendo as relações de troca sobre o conceito de Dança Inclusiva e a respeito dos caminhos desenvolvidos pelos dois grupos. A oficina se deu, principalmente, a partir de discussões sobre as pesquisas de criação e de processos formativos para dançarinos e dançarinas com e sem

deficiência, tanto no Brasil, com o GDD, como em Portugal, com o “Dançando com a Diferença”.

Houve, também, rodas de conversa com mães e familiares dos integrantes do grupo, elaboradas por três integrantes, sendo uma bailarina/mãe e dois bailarinos com Síndrome de Down. Os proponentes orientaram a discussão da oficina ao apresentarem a história desta mãe, como ela entrou no grupo, e o significado da dança inclusiva vivenciada no trabalho do GDD para ela e para seu filho. Depois, essa mãe propôs uma reflexão coletiva sobre o que é ser mãe e ser mulher, para depois, então, convidar a todos e a todas para dançarem juntos e juntas.

Foram duas mostras audiovisuais (com cinco exposições e debates) nas redes sociais, onze oficinas de dança, sendo algumas remotas e outras presenciais, e duas rodas de conversas.

Por um transbordar de uma práxis artística acessível e diversa

[...] conquistar espaços para a diversidade humana no universo profissional das artes contemporâneas...novos espaços, novas oportunidades, a dança inclusiva ainda é esta onda que provoca choque, mudanças que demonstram diferentes formas de intervenções na arte e a partir da arte (AMOEDO, 2022, n.p).

A oficina iniciou-se com as palavras do diretor Henrique Amoedo, na oficina de dança (*on-line*), realizada pelo projeto “O que transborda em você? Ações, criações e afirmações poéticas”. O diretor e pesquisador, em seu estudo de mestrado em 2002, apresentou o conceito de Dança Inclusiva, e, ao longo desses anos, tem contribuído a partir do trabalho da companhia portuguesa “Dançando com a Diferença”, na qual é diretor. Amoedo, relata:

Optamos neste momento, por chamar de Dança Inclusiva aqueles trabalhos que incluem pessoas com e sem deficiência onde os focos terapêuticos e educacionais não são desprezados, mas a ênfase encontra-se em toda a elaboração e criação artística. Todo este processo deve levar em consideração a possibilidade de mudança da imagem social e inclusão destas pessoas na sociedade, através da arte de dançar, uma necessidade premente em vários países onde este tipo de trabalho existe (AMOEDO, 2002, p. 22)

Apesar da temporalidade que esse conceito traz em seu discurso sobre a inclusão, acredita-se na urgência de se ampliar o olhar não só para o conceito, mas para se compreender a biopolítica escrita e denunciada: nos corpos; na presença desses corpos com deficiência na cena da dança; nos discursos sobre inclusão social e no desafio da autonomia artística para estas pessoas, ainda presentes no contexto atual. Concorde-se com Bertoldi e Souza (2009) quando elas salientam, em seu estudo, a respeito da Dança Inclusiva, na era do hibridismo do corpo e das áreas de conhecimento. É urgente lançar e expandir os olhares para possibilidades de novas discussões, convidando outros debates que enfrentam certezas pautadas em demarcadores de eficiência e no binômio, como a noção

de modernidade/colonialidade proposta pelo giro decolonial, abordado por Motta Neto (2016) e Ballestrin (2017). Desta forma, pode-se (re)significar e/ou dilatar o entendimento da Dança Inclusiva, compreendendo-se a dança enquanto uma prática social, inserida num cenário de contradições, no qual a exclusão é vital para o sistema capitalista liberal e excludente. Neste cenário, diversas minorias já são majorias, quantitativamente, mas se encontram invisibilizadas pelos espaços e pelas narrativas de poder, inclusive das produções, dos fomentos e das formações em dança.

Vale destacar que a compreensão da Dança Inclusiva tem sido um dos eixos estruturantes da proposta de orientação metodológica do GDD. Em outros escritos, já foi pontuado que o entendimento dessa dança inclusiva precisa ser considerado sob alguns aspectos, como compreender o momento histórico em que o conceito foi elaborado e que este já se definia como provisório. Porém, a questão da inclusão no âmbito da educação e da arte, aqui no Brasil, ainda é muito diversa e desigual. Há ainda uma necessidade de ruptura com os estereótipos, em que a visão da inclusão na arte e na educação ainda permanece em um lugar assistencialista e capacitista, de forma preponderante, pautada no modelo médico da deficiência. Destarte, o desafio é transbordar as estéticas hegemônicas do corpo e da dança contemporânea, tanto no campo da formação em dança, como das companhias de dança, que ainda conseguem sobreviver neste país.

O trabalho do GDD busca uma perspectiva de Dança Inclusiva que envereda por uma estética e beleza artística diferente e de excelência. Apresenta-se, ainda, como uma proposta que envolve diferentes frentes na formação e preparação técnica dos corpos e no trabalho da autonomia e da garantia um elenco inclusivo. A cada trabalho, este elenco tem a oportunidade de atuar a partir de sua competência corporal, de sua postura de ser e estar no mundo. Esses aspectos também são encontrados na proposta de trabalho do Dançando com a Diferença, com direção de Henrique Amoedo.

Assim, infere-se que essa busca também foi transbordada nas ações propostas naqueles editais, que fomentaram e desenvolveram práticas em dança que vão além dos aspectos terapêuticos, educacionais e inclusivos, pautados exclusivamente na perspectiva educacional da inclusão. Mas, ao contrário, decidiu-se abordar os processos de criação que partem dos próprios corpos e de suas diferenças, enquanto criadores de uma dramaturgia de suas danças, de dramaturgia artísticas, que desejam e inauguram outras poéticas do fazer, dizer e apreciar a dança.

Enfim, os processos formativos partiram de todos os momentos que se experiencia um estado de alteridade. Como citado por Greiner:

Pode-se considerar que a experiência da alteridade, que lida com tudo aquilo que não é o mesmo, e sim, um estado outro, acionado por algo, alguém, alguma circunstância ou ideia diferente, constitui-se como um dos nossos principais operadores de movimento. (GREINER, 2019, p. 55)

Esta experiência é provocada também pela sua pergunta acerca da arte e do seu papel: O que a arte pode fazer para enfrentar o colonialismo, para não ser subserviente aos dispositivos do poder? (GREINER, 2017, p. 125).

Nesse contexto, é justamente por acreditar no papel da arte para processos de transgressão e transformação que se continua a dilatar e a compreender o conceito de Dança Inclusiva, a partir do que se está produzindo e propondo no GDD. Corpos com deficiência precisam falar de si e para outro, de como compreendem, percebem e constroem processos de ressignificação, de insurgências poéticas que podem refutar e se alimentar de grandes e paradigmáticas verdades. Concorda-se com Greiner (2017, p. 121), quando ele afirma que “[...] talvez um dos principais desafios é exatamente vencer um certo colonialismo – um dos vestígios cognitivos mais profundos e difíceis de desestabilizar”.

REFLEXÕES FINAIS QUE TRANSBORDAM EM POSSIBILIDADES

A trajetória de ações do GDD atua com, na e por meio da dança, na busca por quebrar e/ou pelo menos tensionar as regras e os padrões impostos pelo modelo normativo e hegemônico do corpo que dança e faz arte. Os trabalhos do grupo de dança buscam, em suas produções artísticas, novas propostas estéticas que vão ao encontro das discussões da acessibilidade cultural, de processos criativos e poéticas acessíveis, bem como de processos de formação artística com e para grupos com pessoas com e sem deficiência.

Essas ações impulsionam a insurgir na luta em prol da equidade, da justiça social e cognitiva, dos direitos humanos e sobretudo em busca de uma formação artística para uma poética da diferença. Ou seja, é um fazer onde o outro e a diferença guiam e potencializam os processos de formação em dança.

Um outro olhar é direcionado para a pesquisa em poéticas das artes da cena, que parte da diferença, da problematização de outros marcadores como idade, gênero, etnia e raça, das formas de viver no mundo e da acessibilidade comunicacional, provocando um alargamento estético e, portanto, propõem-se formas outras de dançar.

Nessa perspectiva, os objetivos desenvolvidos nos projetos, nos anos de 2020 e 2021, buscam realizar ações no campo da difusão de produção artística cultural e ações formativas no formato de oficinas, entrevistas e artigo nas áreas da dança, inclusão e acessibilidade da pessoa com deficiência. A discussão foi em torno dos direitos humanos, e as ações afirmativas foram como mote conceitual e transformador.

Volta-se, todavia, à afirmação iniciada neste escrito, que discorre sobre o outro e aponta que, enquanto se insistir em falar do outro como um não eu, quando a diferença desigual, se continuará ecoando um conceito de inclusão que se pauta na dicotomia, na produtividade, no capacitismo e nos estigmas. Por essa razão, destaca-se a importância dos projetos e das ações aqui apresentados.

O grupo de dança Diversus vem se constituindo um espaço formativo, na busca por outras epistemologias que pautem e fortaleçam poéticas em dança, como as discussões

e noções sobre a diferença, alteridade e as biopolíticas do corpo. Trata-se de práticas de criação em dança, engajadas no lugar das experimentações e das criações colaborativas. Assegura-se, assim, o direito de ser e estar no mundo a partir da diferença que não inferioriza, provocando e instaurando outras reflexões nos espaços formativos como escolas técnicas, teatros, cursos de graduação e pós-graduação, companhias e grupos de dança.

Por fim, foram propostas ações afirmativas que busquem estar juntas para dançar e transbordar em formas de se relacionar e (re)existir. Defendeu-se a pesquisa de processos de investigação corporal, que leva à construção de uma autonomia social e coletiva, desde o conhecimento do eu ao reconhecimento do outro. Sem tentar tornar um outro mais eficiente ou produtivo, lhe conferindo o direito de existir, se reconhece o outro pela possibilidade da diferença, da complementariedade e incompletude, de um ser em devir constante. Assim, deixa-se a pergunta: O que transborda em você?

REFERÊNCIAS

AMOEDO BARRAL, José Henrique. **Oficina de Dança** – 6 de junho. 2022. n. p. Notas de aula.

AMOEDO BARRAL, José Henrique. **Dança inclusiva em contexto artístico: análise de duas companhias**. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, Portugal, 2002.

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. **Os sentidos da sensibilidade, sua fruição no fenômeno do educar**. Salvador: EDUFBA, 2008. (esta referência ao foi utilizada ao longo do texto)

BAIRD, BRUCE. Butô dança da diferença. **Ephemera**, PPGAC/UFOP, v. 2, n. 2, Ouro Preto, ago., 2018, p. 1-8. ISSN- 2596-0229. Disponível em: <https://www.periodicos.ufop.br/pp/index.php/ephemera/issue/view/157>. Acesso em: dia? mês abreviado? Ano?. (inserir essas informações) (esta referência ao foi utilizada ao longo do texto)

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”? O Elo Perdido do Giro Decolonial, **Revista de Ciências Sociais**, v. 60, n. 2, Rio de Janeiro, 2017, p. 505-540.

BEIGUI, Alex. Corpo e Deficiência em Cena: para além da inclusão e da acessibilidade. **Ephemera** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, v. 3, n. 5, Ouro Preto, maio/ago., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/ephemera/article/view/4426>. Acesso em: 20 set 2022.

BERTOLDI, Andréa Lucia S.; SOUZA, Cláudia Aparecida Fantin de. Dança inclusiva e o efeito borboleta. **Revista FACED**, n. 16, Salvador, jul./dez., 2009, p. 51-62.

BRASIL. **Lei n. 14.017, de 29 de junho de 2020**. Dispõe sobre ações emergenciais destinadas ao setor cultural a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020. Diário oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 123, p. 1, 30 jun. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.017-de-29-de-junho-de-2020-264166628>. Acesso em: 20 set 2022.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas sobre uma teoria performativa de assembleia**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2018.

DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana.; LIMA, Marlini Dorneles de; BARRAL, José Henrique Amoedo; FERREIRA, Júlia Mariano. Dança como possibilidade de educação para Direitos Humanos: entendendo, discutindo e encenando o Holocausto. **Revista Brasileira De Educação Física E Esporte**, v. 35, n. 3, São Paulo, 2021, p. 89-97. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-4690.v35i3p89-97>. Acesso em: 20 set 2022.

DANÇANDO com a Diferença. **Quem somos**. Disponível em: <https://danca-inclusiva.com/associacao/quem-somos>. Acesso em: 21 set. 2022.

DO CARMO, Carlos Eduardo Oliveira; DE CASTRO, Fátima Campos Daltro. Desconstrução da bipedia compulsória na Dança. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 16, n. 4, Florianópo-

lis, 2020, p. 59-84. DOI: 10.5965/19843178164202059. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/17998>. Acesso em: 10 jul. 2022.

FERNANDES, Ciane. **Pina Baush e o Wuppertal dança-teatro: repetições e transformações**. São Paulo: Hucitec, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

GALEÃO-SILVA, Luiz Guilherme; ALVES, Mario Aquino. A Crítica do Conceito de Diversidade nas Organizações. In: **II Encontro Nacional de Estudos Organizacionais**, 2002, Recife. Anais do II Eneo. Rio de Janeiro: GEO/ANPAD, v. 1, 2002.

GREINER, Cristine. O corpo e os mapas da alteridade. **Moringa Artes do Espetáculo**. João Pessoa: UFPB, v. 10, n. 2, Paraíba, jun-dez, 2019, p. 53-64.

GREINER, Cristine. **Fabulações do corpo japonês e seus microativismos**. São Paulo: N-1 edições, 2017.

MOTA NETO, João Colares. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA, Felipe Henrique Monteiro. O performer insurgente da cena: performances de um corpo diferenciado, **Sala Preta**, v. 19, n. 2, São Paulo, 2019, p. 197-209.

RATTS, Alex; GOMES, Bethânia (org.). **Todas (as) distâncias: poemas, aforismos e ensaios de Beatriz Nascimento**. Salvador: Editora Ogum's Toques Negros, 2015.

TOURINHO, Lígia. Jogo Coreográfico: uma proposta pedagógica e artística sobre o fenômeno da composição coreográfica e dramaturgical na dança contemporânea. **IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas 1**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.



ABSTRACT

The Diversus Dance Group seeks to question, tension and why not deconstruct normative patterns of the body that dances and makes art, presenting a proposal of Inclusive Dance rubbed and dilated by decolonial. Through its artistic productions it proposes to study the cultural accessibility present in the creative processes and unveiled in accessible poetics and in the processes of artistic training with and for people with and without disabilities. This article presents the report and reflection on three formative actions that start from the virtual show TransBordar, conceived through an accessible scenic conception, guided by the dialogue with cartographies of dancing, singular and diverse bodies. In numbers, there were two audiovisual shows with 5 exhibitions and debates on social networks, 11 dance workshops, and two conversation circles.

Keywords: Dance; Inclusion; Cultural accessibility.

RESUMEN

El Grupo de Danza Diversus busca cuestionar, proponer y por qué no deconstruir patrones normativos del cuerpo que baila y hace arte, presentando una propuesta de Danza Inclusiva frotada y dilatada por el pensamiento decolonial. A través de sus producciones artísticas se propone estudiar la accesibilidad cultural presente en los procesos creativos y develados en las poéticas accesibles y en los procesos de formación artística con y para personas con y sin discapacidad. Este artículo presenta el informe y la reflexión sobre tres acciones formativas que parten del espectáculo virtual TransBordar, concebido a través de una concepción escénica accesible, guiada por el diálogo con cartografías de cuerpos danzantes, singulares y diversos. En números, fueron dos espectáculos audiovisuales con 5 exhibiciones y debates en redes sociales, 11 talleres de danza y dos ruedas de conversación.

Palabras llave: Danza; Inclusión; Accesibilidad cultural.

CORPOS DIFERENCIADOS E A INSTAURAÇÃO DA ACESSIBILIDADE EM CENA

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Fundador, diretor e pesquisador do Centro Internacional de Pesquisas Artísticas e Acadêmicas sobre Antonin Artaud. Performer. Pós-doutor pela Universidade de São Paulo, sob a supervisão da Profa. Dra. Elisabeth Silva Lopes. Doutor em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia. E-mail: fhmoal@hotmail.com

Maria Carolina Monteiro Oliveira

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas e Graduanda em Letras-Inglês pela UNINASSAU. E-mail: mcmo-al@hotmail.com





RESUMO

O artigo pretende discutir sobre o processo de instauração da acessibilidade em diferentes contextos. No contexto cênico, o artigo discute sobre a presença de artistas brasileiros com corpos diferenciados em cena e como denunciam através da arte o processo de exclusão tanto na sociedade quanto na arte.

Palavras-chave: Corpos diferenciados; Acessibilidade; Cena.

CORPOS DIFERENCIADOS E A INSTAURAÇÃO DA ACESSIBILIDADE EM CENA

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Maria Carolina Monteiro Oliveira

A acessibilidade também se resvala no uso de termos que não estigmatizam as pessoas. Neste contexto, percebemos que o termo corpos diferenciados cunhado pelo Prof. Dr. Felipe Monteiro e pela Profa. Dra. Nara Salles para denominar as pessoas que têm alguma deficiência não carrega qualquer tipo de preconceito. O termo corpos diferenciados não acolhe os modelos médicos e sociais da deficiência: o primeiro tenta descobrir as causas da deficiência da pessoa e tenta, através de intervenções médicas, normalizá-las e torná-las socialmente aceitáveis; o modelo social cria barreiras que dificultam a vida desses sujeitos na sociedade.

Percebemos que a acessibilidade tenta possibilitar para todos, o acesso aos meios, que na maioria das vezes, são cobertos por barreiras em diferentes contextos. No Brasil, a partir da redemocratização no fim da década de 1980, é possível ver algumas tentativas para integrar as pessoas com corpos diferenciados, isto porque o Artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 1988 passa a assegurar o seguinte princípio para todos os cidadãos: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 1988, s. p.).

Até então a sociedade integrava os indivíduos com corpos diferenciados, ou seja, eles estavam no espaço-tempo, mas não exerciam sua autonomia. Ao contrário da integração, a inclusão torna o indivíduo autônomo e oferece subsídios para o exercício da cidadania. Não é de se estranhar que a inclusão sofreu e ainda sofre fortes resistências para não exercer suas funções, e isto é evidenciado principalmente na educação.

Na linha do tempo da educação no Brasil, até a segunda metade do século XX, os sujeitos com corpos diferenciados não eram considerados aprendizes, mas apenas receptáculos do que era ensinado em sala de aula. Os alunos com corpos diferenciados eram segregados e estudavam em escolas especiais, pois suas deficiências eram consideradas como empecilhos para as escolas regulares. Posteriormente, devido às críticas, as pessoas com corpos diferenciados passaram a ser integrados nas escolas regulares, mas a exclusão persistia. Não aconteciam as mudanças ou adequações arquitetônicas e atitudinais

necessárias para se estabelecer um satisfatório processo educativo. Mas com o passar do tempo e o surgimento de leis que garantiam a inclusão, os gestores se viram obrigados a reconhecer e aceitar, mesmo compulsoriamente, a individualidade e a diversidade dos seres humanos no âmbito educacional.

Não há mais espaço para a segregação e a exclusão, como acontecia na educação especial. Todos os alunos passam a ser considerados especiais, até mesmo àqueles que não possuem nenhum tipo de deficiência. A educação não é homogênea, mas se configura como um processo de ensino-aprendizagem heterogêneo que leva em consideração as potencialidades e as dificuldades de cada aluno. Se ainda existem barreiras atitudinais e arquitetônicas, estas devem ser demolidas, pois existem leis federais que subsidiam a acessibilidade em diferentes contextos. Todos devem participar.

Em 2015, o Congresso Nacional decretou e a Presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei nº 13.146/2015, mais conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Tal dispositivo jurídico passa a ser considerado um marco na história das pessoas com corpos diferenciados no Brasil, visto que se destina a obrigação de promover e assegurar, sob os princípios da equidade, os direitos e as liberdades fundamentais da pessoa com corpo diferenciado, perfazendo assim na disposição integral do exercício da cidadania e da inclusão destes indivíduos em sociedade.

No que compete à acessibilidade, nos termos da Lei nº 13.146/2015, o artigo 42 assegura a pessoa com corpo diferenciado o direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer o acesso em igualdade de oportunidade aos bens culturais em formato acessível, aos espaços e as atividades artísticas, culturais e desportivas. No Brasil, a presença em cena de artistas com corpos diferenciados ainda é muito esporádica, e quando há vemos uma imensa ligação de artistas com corpos diferenciados com a dança, como é o caso de Eduardo Oliveira, vulgo Edu O. e Marcos Abranches.

Nascido em Salvador, mas residindo em Santo Amaro da Purificação até completar 18 anos, o baiano Edu O. teve poliomielite durante seu primeiro ano e devido às sequelas da doença ficou paraplégico, e se desloca através de uma cadeira de rodas. Em sua adolescência mudou-se para a capital baiana e se graduou em artes plásticas pela Escola de Belas Artes da UFBA, com especialização em Arteterapia, Mestrado em Dança e é Doutorando do Doutorado Multiinstitucional Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento da UFBA. Atualmente Edu O. é professor efetivo da Escola de Dança da UFBA.

Estudou alguns cursos de teatro e dança na mesma instituição de ensino superior, enveredando nesta linguagem até os dias atuais como diretor e intérprete-criador do Grupo X de Improvisação em Dança da Escola de Dança da UFBA. Tem ganhado prêmios e se apresentado em diferentes cidades brasileiras e em diversos países ao redor do mundo, inclusive dançou no grupo britânico Candoco Dance Company. Paralelamente, Edu O.

realizou algumas performances: *Judite quer chorar, mas não consegue!* (2006), *Odete, traga meus mortos* (2010), *O Corpo Perturbador* (2010) e *Ah, se eu fosse Marilyn!* (2010).

Em *Judite quer chorar, mas não consegue!* (2006) Edu O. performa algumas situações autobiográficas que retratam de forma lírica suas pessoais vivências solitárias e a imensidão da solidão do ser humano contemporâneo, além de expor de forma lúdica e singular as transformações e as metáforas relacionadas às resistências e às mudanças decorrentes de diferentes experiências vividas.

Em relação ao título da performance, Judite é uma lagarta que habita nas folhas da planta comigo-ninguém-pode e não quer se transformar em borboleta, não quer ser diferente das demais de sua espécie. Ela apenas não consegue ser como as outras, o que, inclusive, é o ponto central da performance: a não adequação aos padrões, o desejo de não seguir o que já está estipulado como sua condição e também o ato de interrogar o tempo individual de amadurecimento, de não se enquadrar. Com isso, Edu O. reafirma sua vontade de seguir experimentando as particularidades corporais do seu corpo diferenciado no lugar de reproduzir fielmente as técnicas de dança dirigidas a um corpo considerado perfeito.

Figura 1 – Judite quer chorar, mas não consegue!



Foto: Célia Aguiar.

#Descrevipravocê

Fotografia colorida, em formato paisagem, de um artista, que está no centro da imagem, dentro de uma iluminação circular. O artista está no chão, com os braços esticados e com as mãos apoiando o chão; usa um figurino na parte superior do quadril, cobrindo tórax e cabeça; na parte inferior, uma grande saia cobre as pernas.

Edu O. em *Odete, traga meus mortos* (2010) se baseou em um fato vivido durante sua estadia em uma casa de família na França, na qual a dona da casa sempre depois das refeições solicitava à empregada doméstica o jornal do dia, pois seu entretenimento era

ler a parte referente ao obituário. A vontade da senhora era saber quem morreu, para assim projetar e exigir de seus parentes a execução de seus desejos mórbidos, entretanto esse ato não era triste visto que servia para relembrar as passagens felizes de seus rituais vividos. Performaticamente, Edu O. em cocriação com Lucas Valentim transformou esse fato funesto em um diálogo cênico cujo objetivo era trazer à tona memórias residuais de todos os participantes durante o acontecimento artístico.

Figura 2 – Odete, traga meus mortos



Foto: Alessandra Nohvais.

#Descrevipravocê

Fotografia colorida, em formato paisagem, Edu O. usa camisa vermelha, com calça roxa e tênis all star; sentado no chão há vários objetos como canecas, xícaras, pote de açúcar e uma bota de borracha, todos próximos ao seu corpo.

Em princípio *O Corpo Perturbador* (2010) foi pensada para ocupar os espaços abertos e, posteriormente, adequada aos espaços fechados. Edu O. em um duo criado com o artista chamado Meia Lua, expõe as representações do corpo que tem algum tipo de deficiência na sociedade e por meio de uma forma escancarada aponta para a pessoa com deficiência como sujeito do desejo, que sente e provoca desejo, trazendo pontos de aproximação com os jogos de poder, com submissão, exclusão, ampliando o discurso para as esferas política, social e religiosa no que concerne às práticas sexuais das pessoas com corpos diferenciados. Para alcançar tal propósito, Edu O. se debruça na figura do *devotee*, indivíduos que tem fetiche por pessoas com deficiência.

Figura 3 – O Corpo Perturbador



Foto: Ana Luiza Reis.

#Descrevipravocê

Fotografia colorida, em formato paisagem, dois artistas estão na imagem, em espaço aberto com árvores e uma estrutura de cenário com bastões e cordas. Um artista está deitado no chão, com o braço esticado, segurando o outro artista, que está com os braços abertos. Ambos estão sem camisa e usando uma bermuda preta. Ao fundo algumas pessoas assistindo.

Ah, se eu fosse Marilyn! (2010) é uma performance que acontece no espaço urbano, especialmente nas praias de Salvador. Edu O. se traveste de Marilyn Monroe, fica enterrado de areia até a cintura e realiza as atividades da vida diária, como ler, se embelezar, dentre outras. O principal objetivo desta performance é propor a reflexão sobre a passagem do tempo, tanto o cronológico quanto o vivido.

Figura 4 – Ah, se eu fosse Marilyn!



Foto: Tiago Lima.

#Descrevipravocê

Fotografia colorida, em formato paisagem, Edu O. está na praia, usando uma peruca loira, com uma camisa de botão verde e alguns objetos próximos a ele. Está de olhos fechados e fazendo um biquinho com a boca. Ao fundo, está o mar e dois homens caminhando.

Marcos Abranches é um performer paulista que vem sendo ao longo dos anos reconhecido por artistas e pela crítica por seu engajamento estético em levar para cena a diversidade artística das pessoas com corpos diferenciados. Abranches tem paralisia cerebral e por consequência da patologia apresenta sequelas na fala e nos movimentos involuntários, intermitentes e irregulares em todo seu corpo, decorrentes da coreoatetose¹. O performer enveredou no paradigma das artes pelo convite em se apresentar em espetáculos dirigidos e coreografados por Sandro Borelli. Também se apresentou em alguns países estrangeiros, em especial na Alemanha.

A arte de Abranches é um retrato verdadeiro de um artista que não aceita ser enquadrado nas fronteiras da deficiência, posto que busca através da sua diferenciação corporal, a criação de um processo de estudos que valoriza a presença física do corpo diferenciado em cena e não apenas a exibição da deficiência. Nesse contexto, Abranches performou *Corpo Sobre Tela* (2014), performance que é inspirada na vida e na arte do artista irlandês Francis Bacon.

Em seu *blog*, Abranches explica o porquê da produção da performance *Corpo Sobre Tela*:

Sou livre para o silêncio das formas, das cores na riqueza de pintar uma obra. As cores são vida. Podemos ser mais coloridos na forma de pensar. O mundo ainda está

¹ Desordem nervosa caracterizada por movimentos involuntários e incontroláveis.

muito escuro pelo lado negativo do pensamento de cada um, todos nós podemos colorir a maneira de pensar e, ser mais felizes, pois somos a própria arte. Nossa sociedade, por falta de conhecimento, trata o deficiente como um coitado. Se eu fosse me basear nesse tipo de pensamento, não colocaria meus pés para fora de casa. No meu espaço, não há sofrimento. (CIA VIDANÇA, 2018)

Figura 5 – Corpo Sobre Tela



Foto: Catarina Santos.

#Descrevipravocê

Fotografia colorida, em formato paisagem, de um artista pintado de várias cores sobre uma tela. O artista está com o corpo pintado, o rosto está com uma expressão forte, com a boca aberta aludindo um grito e olhos fechados; segurando a tela por trás de sua cabeça.

Pensamos que para a acessibilidade acontecer, os sujeitos com corpos diferenciados não devem ser conduzidos como se fossem meros fantoches da sociedade e daqueles que desejam prescrever o que e como deve ser feito na arte. Os corpos diferenciados em cena, como Edu O. e Marcos Abranches, precisam antes de qualquer coisa serem reconhecidos simplesmente como seres humanos, visto que as suas deficiências fazem parte das suas vidas. Os artistas com corpos diferenciados carregam consigo suas deficiências em suas trajetórias na vida e na arte e reafirmam que devemos buscar através da acessibilidade cultural as cenas que potencializam as diferenças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

CIA VIDANÇA de Marcos Abranches. Dança a Inclusão Arte e Vida. Release. Disponível em: <http://marcosabranches-vidanca.blogspot.com.br/>. Acesso em: 18 fev. 2018.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. São Paulo: LTC, 1981.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LEHMANN, Hans-Thies. Esthetics of resistance, esthetics of revolt. **Pitágoras 500**, Campinas, SP, v. 6, n. 6, 2014, p. 58-74.

OLIVEIRA, Felipe Henrique Monteiro. **Subjetividade(s) e(m) Performance**: corpo, diferença e ativismo. Curitiba: CRV, 2019.

OLIVEIRA, Felipe Henrique Monteiro. **Corpos diferenciados**: a criação da performance “Kahlo em mim eu e(m) Kahlo”. Maceió: EDUFAL, 2013.



DIFFERENTIATED BODIES AND THE ESTABLISHMENT OF ACCESSIBILITY IN SCENE

ABSTRACT

The article aims to discuss the process of establishing accessibility in different contexts. In the scenic context, the article discusses the presence of Brazilian artists with differentiated bodies in scene and how they denounce through art the process of exclusion both in society and in art.

Keywords: Differentiated bodies; Accessibility; Scene.

CUERPOS DIFERENCIADOS Y EL ESTABLECIMIENTO DE LA ACCESIBILIDAD EN LA ESCENA

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo discutir el proceso de establecimiento de la accesibilidad en diferentes contextos. En el contexto escénico, el artículo discute la presencia de artistas brasileños con cuerpos diferenciados en la escena y cómo denuncian a través del arte el proceso de exclusión tanto en la sociedad como en el arte.

Palabras clave: Cuerpos diferenciados; Accesibilidad; Escena.

A RÉGUA DA EFICIÊNCIA NÃO MEDE A DOR DA MINHA D-EFICIÊNCIA

Tânia Villarroel

Doutoranda no PPGAC da ECA-USP, no departamento de Artes Cênicas na linha de pesquisa “Formação do artista teatral, orientada pela profa. Alice Kiyomi Yagyu. Endereços eletrônicos à disposição: taniadoutorado2022@gmail.com e tania.villarroel@usp.br





RESUMO

Este trabalho é uma captura de parte da experiência sensível do projeto de extensão intitulado: “Projeto Teatro e Educação Inclusiva: uma proposta pedagógica no Centro de Ensino Especial Dom Bosco e no Centro de apoio pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual”, coordenado pelo prof. Dr. Carlos Alberto Ferreira, online pela UFAC¹ que, em 2019 recebeu diversos/as palestrantes² problematizadores do tema da inclusão com seus trabalhos artísticos, tornaram inteligível alguns dos meus parâmetros neste assunto. Lugar de fala de quem escreve: é filha de mãe d-eficiente³ e de pessoa que podia ter tido uma paralisia cerebral no próprio parto. São relatos reflexivos com toques ensaístas sobre o que deveria ser garantido no acesso para que o olhar cidadão valorizasse habilidades de todos nós.

Palavras-chaves: Inclusão; Narrativas; Experiências artístico-pedagógicas.

1 Universidade Federal do Acre.

2 Entre os que me tocaram com o conteúdo de suas poéticas estão Ariadne Antico e Felipe Monteiro.

3 Referência ao termo que aqui me aproprio por conta do projeto da atriz Ariadne Antico, de mesmo nome, que amplia as possíveis percepções do termo.

A RÉGUA DA EFICIÊNCIA NÃO MEDE A DOR DA MINHA D-EFICIÊNCIA

Tânia Villarroel

BÍPEDES, UMA QUESTÃO DE REAFIRMAR O CAPACITISMO

Normalidade: uma perspectiva. Deformidade: um parâmetro. Mostruosidade: a reafirmação do medo a ser diferente. Assim interrompida pode parecer a escritivência⁴ de pessoas que relatam esse assunto sem serem o objeto diretamente afetado – os que convivem com as pessoas que sofrem pela falta de inclusão sentem-se como extensão do alvo dos preconceitos; elas também são feridas geradas indiretamente de ver quem se ama ser desvalorizado e, ainda assim, não poder diminuir essa dor. Porque o autoritarismo do que é tido cotidianamente como perfeito está em oposto pólo a tudo que é desvio: em lugar de uma possibilidade criativa e outra de valorizar o diferente, torna-se deficiente para quem se incomoda com a diversidade e perturbador (Carmo, 2019) para quem dança e cria com ele à revelia do que já foi descoberto e sistematizado sem nenhuma novidade ou surpresa.

Deficiente, portanto, uma falta de acessibilidade que afirma uma suposta competência alheia que, por si, já não respeita a diferença de cada um quando manifesta seu corpo todo, com todos os seus pontos de vista vividos, que lhe ficam impressos na pele e na história da alma que é capaz de experienciar a singularidade.

Eficiente por dedução cotidiana e pouco do sensível; o que o outro acha que eu tenha que ser bom para alimentar um sistema econômico que valoriza objetos de *fetichê*, cargos com *status quo* e atitudes predatórias em lugar de pessoas – e, por consequência, suas histórias, pelas quais compartilhamos aprendizagens valiosas para nós como comunidade resultante de uma cultura.

Se Courtine (2011) reflete sobre o corpo anormal trazendo perspectivas da fetichização da monstruosidade na abordagem que também espetaculariza tudo que é *freak* quando convém, principalmente financeiramente, tudo que sai do comum e aponta para a importância de percebermos historicamente que “a extensão do domínio da norma se realizou através de um conjunto de dispositivos de exibição do seu contrário, de uma apresentação da sua imagem invertida”, para afirmar o corpo normal; Carmo (2020)⁵ já

4 Escritivência, conceito de Conceição Evaristo para trazer vida às narrativas de reflexão que nos acontece: o que experienciamos tem valor de conhecimento na universidade, ainda que não se considere a oralidade com o mesmo valor que a escrita ao que tange aos saberes.

5 Para saber mais ver em: VOCÊS bípedes me cansam! . | TEDxUnisinos, de Edu O. Carmo [S.l.]: [s.n.], 2020. 1 vídeo (10'24"). Publicado pelo canal TEDxTalks. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=18Y-qsYMBkMw&t=14s>>. Acesso em: 09 mar 2023.

aprofunda esse tema combatendo qualquer leitura sob a ótica capacitista, pois a bipedia como conceito combate que:

Se acredita que a pessoa com deficiência é improdutiva, ou menos capaz, menos bela, assexuada; se considera a deficiência como uma experiência única que se repete da mesma maneira para todas as pessoas e desconsidera a grande diversidade das deficiências e suas especificidades, você é bípede. Se a sua inclusão quiser nos colocar em cercadinhos específicos que mais excluem, sim; você é bípede. Se entende que o corpo sem deficiência é a única possibilidade de normalidade, ah sem dúvida nenhuma, você é bípede. (Carmo, 2020, 0'52"-1'34")

E, através dessa abordagem que questiona a inclusão como prática diária, ele nos convida a pensar que a régua aplicada a qualquer normose é relativa e que se assim considerássemos a diferença, quiçá o racismo, a violência contra a mulher e a homofobia, que são questões não menos importantes, mas intrínsecas, passaríamos a integrar na sociedade a possibilidade da diversidade, em todos os sentidos.

E o termo *d-eficiência* na boca e no nome do projeto da atriz Ariadne Antico, explicita o paradoxo e ganha outra dimensão para não naturalizarmos uma postura capacitista nesse contexto que mais constrange pessoas que desejam ser iguais no sentido cidadão e humano, do que serem celebradas para além da conta, deixando claro que a sociedade não a vê capaz de reivindicar e ir à luta por seus próprios desejos como toda e qualquer pessoa. Ao torná-la um exemplo de superação exagerado, deixa claro o quão diferente a sociedade a vê, mas não pelo viés do cuidado e do direito, mas com uma infantilização assexuada de reconhecimento artificial, explicitando que existe um ideal de perfeição – e ele é absolutamente fora do que esta pessoa pode alcançar, impossibilitando assim uma experiência de ensino-aprendizagem mútua, que modifique o universo dos afetos e da criatividade no ato de construir uma sociedade diversa.

Parece datado discutir sobre isso para algumas pessoas, no entanto quando entramos em contato com as abordagens literárias e com exemplos cotidianos de falta de respeito, ainda se sente reverberar os tons tanto de monstruosidade como de desmerecimento fantasioso presentes, por exemplo, nas ainda atuais versões das histórias de Saci-Pererê ou do Curupira⁶, personagens presentes nas lendas brasileiras de maneira retrógrada, demonizando sua personalidade por conta, principalmente, de suas deficiências físicas – que é o que abordo neste artigo. Da mesma maneira que, a Síndrome de Pós-Poliomelite⁷

6 Tal como problematizou Lígia Amaral em seus estudos. Personalidade importante para o contexto da inclusão, com alguns relatos de pessoas conviventes de sua importância. Para saber mais ver em: PSICOLOGIA e a Luta de Pessoas com Deficiência: de Lígia Assumpção Amaral aos debates contemporâneos. [S.l.]: [s.n.], 2022. 1 vídeo (60 min). Publicado pelo canal Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0QEMNZYjPiE>>. Acesso em: 09 mar 2023.

7 A síndrome de Pós-Poliomelite é um conjunto de dificuldades que acomete o corpo depois de anos afetado pela paralisia infantil, incluindo consequências que decorrem do fato de que essa doença diminui a capacidade de funcionamento das fibras musculares, causando sintomas como dores crônicas e insuficiência respiratória, entre outros.

não é mais uma questão de importância científica, pois depois da vacina não há mais infectados porque a paralisia infantil foi erradicada, o nosso pensamento social para na formalização do direito à inclusão pelas leis, pouco se tomou como medida para repensarmos nossas posturas em relação ao corpo (a)normal. Nosso olhar, como sociedade, ainda reforça o alívio que sentimos por não sermos disformes ignorando e invisibilizando a possibilidade real de acolhimento de pessoas que lutam pela inclusão em qualquer contexto. Esse mesmo olhar faz as pessoas enxergarem a rampa de acesso, mas não alguém usando essa mesma rampa no cotidiano; se vangloriam como se inclusão fosse o feito e não a participação dentro dos processos de viabilização das possíveis dificuldades diversas. Menosprezamos a luta diária, naturalizando uma falsa aceitação que não existe de fato, no processo de se encarar a vida em todas as suas variações.

Da mesma maneira que existe uma régua do colorismo para o racismo, existe uma régua do capacitismo que assombra qualquer ato criativo que o corpo (a)normal faz sob vias de punição pelo olhar institucionalizado. Não temos marchas ou carreatas em nome da inclusão e, no entanto, a porcentagem de pessoas com deficiência pelo IBGE⁸ é cerca de 24%, o que se aproxima do valor de mulheres que sofreram violência doméstica – que significa 27% da população feminina entre 15 e 29 anos pela OMS⁹. Considero referencial para perceber o nível de dificuldade desse público em sair de casa e de como a hipocrisia social latente esconde o problema, dando a impressão de que é menos gente.

Que régua é essa que nem considera essa faixa significativa, em números inclusive, de seres humanos? Me pergunto se considerássemos essa medida da régua tão invisibilizada, precisaríamos discutir as outras, isto é, se a inclusão não precisasse mais ser discutida, imagino que os outros grupos que reivindicam respeito e igualdade, automaticamente colheriam os frutos positivos da mudança de atitudes. A quem ainda interessa que justo essa camada da população desapareça e por quê?

QUAL DIFERENÇA ME INFERIORIZA?¹⁰

Procurando bem todo mundo tem pereba, marca de bexiga ou vacina. E tem piriri, tem lombriga, tem ameba. Só a bailarina que não tem. [...] Todo mundo tem um irmão meio zarolho. Só a bailarina que não tem. ¹¹ (Chico Buarque)

8 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

9 Organização Mundial da Saúde.

10 A frase completa é: “Temos o direito de 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” (SANTOS, 2006, p.462.) – que foi desmembrada para pensar as partes do presente trabalho.

11 É uma citação, mas também um convite a uma trilha sonora para este texto. Nesta versão, a intérprete Adriana Calcanhoto canta a “Ciranda da bailarina”. Para saber mais ver em: A ciranda da bailarina, de Edu Lobo/ Chico Buarque, 25 mai 2011, 1 vídeo (2’52”). Publicado pelo canal LeCommedieDellArte. Disponível em: <<https://youtu.be/9QrNESnmsZQ>>. Acesso em: 09 mar 2023.

Quando nasci, faltou oxigênio no meu cérebro por alguns segundos, mas, em princípio não foi detectada nenhuma sequela. Isso virou piada familiar, pois, até encontrar o teatro, distraída e estabana, sempre tinha sido. Podia ter tido uma paralisia cerebral que teria deixado marcas profundas na minha cognição e/ou locomoção.

Certa vez, numa atividade da escola, eu tinha pintado um elefante listrado e vivia colorindo sóis roxos em meus desenhos ocasionais – esse tipo de coisa, já diz sobre o que a pessoa irá se tornar na vida adulta em tenra infância – vai ser artista! Mas, naquela época, era muito raro que um adulto soubesse. Minha mãe me levou ao médico quando criança, pois percebia que eu demorava a falar comparada à minha irmã, porém eu, diferente dela, sem minha mãe dar-se conta, precisava aprender dois e não um só idioma. Filha de pais chilenos nativos, ouvia na escola português e em casa espanhol, o que alongava um pouco o processo: “Se a senhora, que é a mãe, a maior referência, fala com ela em espanhol e o resto do mundo, em português, espere mais um pouco, porque quando ela for falar é porque compreende os dois. Por enquanto ainda não sabe o que é certo falar e onde”, foi o que o pediatra da época explicou a ela, e assim foi. Sempre pude corresponder no meu tempo as coisas da vida, mas sempre fui a irmã meio “zarella”¹² da minha família. Com o tempo descobri que era porque gostava de arte, e o que os outros chamavam de distração, era a criatividade transbordando por meio de tantas regras sem sentido para mim. Não tinha a ver com a minha relação com o conhecimento – sempre apreciei estudar – mas quando conheci o teatro na escola, daí é que realmente parou de fazer qualquer sentido para mim aprender em meio a tantos condicionamentos e normoses. Passei a não acertar mais nenhuma questão de interpretação de texto: a arte me trazia verdades diversas e conviventes dentro de um só imaginário. E, muitos anos depois, meu filho descobriu que sim, eu tinha uma sequela muito escondida e mínima¹³: localizar-se nos espaços, o que com certeza explicava as boladas na cara nas aulas de Educação Física e meu nenhum entendimento no que se refere a mapas de rua; mas também, por outro lado, o quanto tudo o que se referia a corpo em deslocamento me encantava e passou a ser o lugar de liberdade que conquistei quando entrei em contato com Butoh e com a Dança Improvisação através de coreologias, nos cursos que fiz no transcorrer de minha formação.

QUAL IGUALDADE NOS DESCARACTERIZA?

Público: Tenho uma mãe deficiente e convivi toda uma vida com situações constrangedoras e me sinto muito diretamente injustiçada quando vejo alguém ter uma atitude ignorante. No entanto, como eu não sou deficiente, não me sinto no direito

12 Opto por esta palavra, no intuito de fazer alusão a música *Ciranda da Bailarina* de Chico Buarque e Edu Lobo.

13 Não foi um diagnóstico, mas a troca de informações sobre leituras feitas a respeito do que pode ocorrer com pessoas que tiveram hipóxia no momento de nascimento, ou seja, falta de oxigênio. Meu filho me contou que afeta bastante o hipocampo, que está relacionado com a parte espacial, pois o hipocampo ainda está em formação quando o bebê nasce – e eu, tendo nascido de 8 meses, ainda mais.

de falar algumas coisas. Fica parecendo que a gente é justiceira do que não sabe realmente como é. Fico sempre confusa com o meu lugar de fala: o que você teria para me dizer como conselho?”

Palestrante: Eu diria que o seu lugar de fala é legítimo. É de filha, de alguém que testemunhou as injustiças. E é disso que você vai falar.¹⁴

Lembro-me exatamente, como se fosse ontem. Da vez em que minha mãe, pessoa com sequelas de poliomielite, com parte do deslocamento comprometido, mas sem necessidade de cadeira de rodas, por incontável vez, encontrou a vaga de carro na frente da agência do banco ocupada – porém, desta vez, quem tinha lesado seu direito tinha sido o carro exatamente da frente que seguia o mesmo trânsito que nós. Então, ela foi obrigada a estacionar o carro, num lugar distante. Parou o carro e escreveu um bilhete que dizia: “Deficiente. Mental???” , que colocou no para-brisa do carro. Vimos a pessoa sair da agência do banco, sem nenhuma limitação para caminhar, ler o bilhete com desdém, aborrecer-se e sair. A partir daquele dia, que eu tinha 10 anos completos de idade, me coloquei a pensar seriamente sobre o que faz uma pessoa pensar que a dificuldade que ela passa num só dia, a autoriza a tirar o lugar da conquista política de alguém, conseguida com luta de anos. Hoje, depois de 35 anos presenciada esta cena, me ocorre que essa pessoa, é a mesma que acredita que as leis de inclusão é um discurso genérico que coloca todas as pessoas que ela não se importa e que ela nunca será, no mesmo pacote. Uma pessoa justa não deveria ter a mesma medida de justiça para dar o lugar tanto para um idoso, uma pessoa com deficiência, uma pessoa machucada ou uma grávida num transporte público? Pergunto-me em que momento a pessoa se coloca no lugar do outro, no que se refere a níveis de dificuldade e nem no próprio lugar se pensarmos que, algum dia, muito provavelmente, todos/as nós ficaremos velhos/as também e nosso corpo não corresponderá com a mesma vitalidade aos desafios do cotidiano.

São as dificuldades vividas e o conhecimento que se tem sobre determinado assunto que nos dão o lugar de fala. Tal como bem explicita a personagem Rita Von Hunty¹⁵, feita pelo ator Guilherme Terreri, que pontua sobre isso: “a primeira coisa do lugar de fala é entender que ele é um dado de análise do discurso, ele não é um dado de proibição do discurso”. Pensar de que lugar vem a fala de quem diz o que está na pauta de reflexão e diferenciar isso de protagonismo e vivência aliando ao estudo, ter autoridade no assunto, não está relacionado ao fato de ter somente passado pela experiência, mas também deter um método de análise de um tema que pode ou não coincidir com a sua personalidade, pois “um médico psicanalista que vai falar sobre depressão, ele precisa ser deprimido? [...] Um médico oncologista que vai falar sobre o câncer, ele precisa ter câncer? [...] E,

14 Diálogo ocorrido entre Ariadne e eu no evento do dia 23/07/2019 reproduzido parcialmente, para fins de reflexão.

15 Argumentos disponíveis na íntegra em: A POLÊMICA do “Lugar de Fala” - Rita Von Hunty | Embrulha Sem Roteiro. [S.l.]: [s.n.], 2022. 1 vídeo (6 min). Publicado pelo canal Cortes Embrulha Sem Roteiro. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=oT4f2os48X0> >. Acesso em: 09 mar 2023.

então, o lugar de fala não é fala de quem viveu”. Mas sim, de quem tem capacidade de analisar por um método de sabedoria, com alguma objetividade o acontecido, observado por um olhar epistêmico, onde o que aconteceu com você não está no primeiro plano, mas a reflexão sobre isso, pelo contexto desta fala é o que é o prioritário. Eu poderia falar como filha de pessoa com deficiência e que é diretamente afetada emocionalmente por este fato, mas optei por pensar todas essas situações não pelo vitimismo, mas defendendo critérios de justiça social, como artista, educadora, mãe solo, filha de estrangeiros por isso bilíngue, palhaça, pesquisadora em universidade pública num país chamado Brasil – e tudo mais que puder somar para o amadurecimento de um olhar que descola essa vivência da pessoalidade e que pode me fazer argumentar de forma crítica para ampliação de importâncias sociais do respeito às diferenças. E, principalmente, como cidadã, que pode sim pensar junto possíveis soluções para o que me incomoda e colocar tudo isso na roda para análise.

IGUALDADE RECONHECENDO AS DIFERENÇAS

Foi nesse acontecido do banco, como em inúmeras outras situações, que entrei em contato com esse humor ácido que, não tenho muita certeza se seria capaz de ter, se eu estivesse passando por uma situação similar. Sempre admirei isso na minha mãe: a capacidade de subverter situações em que ela estava em desvantagem numa sociedade que prioriza a norma e não está preparada para a prática diária do respeito a tudo que pode oferecer outro caminho de resolução, ou seja, onde o princípio de civilização não está pautado na imaginação e exclui em absoluto a criatividade como valor de sobrevivência – eu, ao contrário disso, como sua filha, presenciava em certa época, quase que diariamente, que era fundamental ter humor e criatividade. É a ausência da valorização da criatividade sobreposta pela eficiência, que faz de todas as minorias, nem tão pequenas assim, um problema que precisa ser eliminado. Este princípio de eficiência nada tem a ver com normalidade ou falta dela, mas com alcançar números de produção, metas e aumentar a competição já muito estimuladas pelo exagero da influência da meritocracia presente na filosofia e prática do capitalismo exacerbado – tornando tudo que é predatório o hábito naturalizado, em lugar do que pode ser durável e sustentável que sempre acaba sendo descartável. Isso ocorre desde o uso dos combustíveis, a falta de preservação das florestas até relacionamentos afetivos superficiais, como podemos atualmente presenciar. O corpo perfeito, o gênero perfeito, a sexualidade perfeita, para que alguns mantenham seus privilégios submetendo, para isso, a outros: mas perfeito como? Perfeito para quem, ao colocar regras para a manutenção de muitos referenciais que mantêm ideais inalcançáveis, mas que também definem mercados consumidores em lugar de princípios éticos?

Percebo que algumas pessoas pensam que essa é uma discussão pontual: o grupo de pessoas que preserva a questão da inclusão. Não tenho tanta certeza. Em 2015, quando estava matriculada numa disciplina no Instituto de Artes, como aluna especial

na UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), certo dia, quando entrei na sala e iniciamos a aula, a professora responsável pela disciplina fez o seguinte comentário: “Vão destruir a parte que tem os armários dos professores para fazer um banheiro de deficiente. Quem vai vir aqui que é deficiente assistir alguma coisa? E a gente vai ficar sem armário”. Na hora, me passou pela cabeça todas as vezes em que, na USP (Universidade de São Paulo), quando minha mãe esteve na universidade para me assistir, o quanto meus colegas gostavam que ela estivesse ali, porque ela sempre dava uma devolutiva inspiradora; e também o fato de que alguns dos espetáculos que mais haviam me mobilizado interiormente, como espectadora, tinham sido de temáticas afins: “Pequeno ballet das imperfeições” (2000), um trabalho inesquecível dirigido por Glaucia Felipe, com um grupo de atores com deficiência; além de “Em lugar algum” (2000), dirigido por Beth Lopes, baseado em casos do neurologista Oliver Sacks, que também deu origem ao filme “Tempo de despertar” (1990). Se uma professora universitária não entende a importância de certas conquistas políticas, é porque para além de revelar o nível de consciência dela sobre este assunto, revela também a falta de militância poética em prol de desconstruir formações autoritárias. E em extensão, completo: colonizadas de pensamentos eurocêntricos da beleza como padrão naturalizado pela violência, das quais a pessoa nem sequer se dá conta de todo o contexto, não porque não viveu, mas porque seu pensamento crítico de pesquisadora só alcança sua própria realidade e é pautado em seu próprio benefício imediato. Deslocada disso, pouco consegue produzir como conhecimento; tem pouco discernimento social de seu próprio papel de autoridade e do que, de um dia para o outro, poderia acontecer a qualquer um de nós: perdermos a condição atual de funcionamento de nosso corpo – seja por um acidente ou por manifestação de uma doença – o que não é uma condição ou questão de catástrofe, mas de nascimento para algumas pessoas, tanto quanto de desafio contínuo ao imposto modelo único de normalidade.

LO TUYO ES PURO TEATRO

Igual que num cenário, finges tua dor barata, teu drama não é necessário, já conheço esse teatro. Mentindo que bem te fica o papel, depois de tudo parece, que esta é tua forma de ser.¹⁶ (Curet)¹⁷

O que foi chocante para mim, é que era uma professora do Departamento de Artes Cênicas a porta voz de um ponto de alienação de seu papel, porque sempre entendi que o teatro era o lugar da diversidade, que o conteúdo que unia nossas diferentes práticas

16 Do original: “Igual que en un escenario, finges tu dolor barato, tu drama no es necesario, ya conozco ese teatro. Mintiendo que bien te queda el papel, después de todo parece, que esta es tu forma de ser”. Tradução nossa.

17 Esta é a autoria da letra, o nome do compositor musical, que sugiro como trilha do artigo, para ser ouvida junto à leitura do texto – não é uma referência bibliográfica. Para saber mais ver em: LA LUPE – Puro teatro - Reedición 2020- Stereo HQ 1080 p - 4K- 60 fps [S.L.]: [s.n.], 2020. 1 vídeo (2'56"). Publicado pelo canal Tecnconvergencia. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=p_uGJHO1gAA>. Acesso em: 09 mar 2023.

estéticas eram tentativas ideológicas diversas que existem entre os/as artistas e o respeito a tudo isso.

E, em contraste, o que eu presenciava na palestra¹⁸ de Ariadne e Felipe eram as lembranças que eu ia tendo de situações que vivi na maior parte dos cursos de palhaço que fiz no processo de construção de um corpo com o tônus que precisava ter para poder me dizer atriz nos anos 2000. Na escuta de como elaboram sua poética, percebi o grau de opressão que tornamos aceitável do que segundo culturas colonizadoras acham risível e a obrigatoriedade à qual nos submetemos em alcançar isso como um discurso, em certa medida, próprio – na tentativa de reproduzir o mesmo modelo do colonizador. O palhaço é, então, um depoimento pessoal e um ato de divertir o outro com a própria desgraça. Mas sob qual olhar? Perguntava-me lembrando das incoerências que, por vezes, me submeti. Nasrudin¹⁹, tal como Condorito²⁰, não são personagens engraçados para mim. Deveriam? Tudo que é frágil tem que ser risível? Por que Chaplin²¹ é mais conhecido do que Cantinflas²²? E o que dizer então de Mazzaroppi²³ com seu Jeca Tatu? Do que riam as pessoas que riam do palhaço Chocolate²⁴ – com filme de mesmo nome, que foi um dos poucos negros cômicos de seu tempo? É mais do que isso: o palhaço precisa ser engraçado ou ele próprio, com os limites do corpo, é um ato poético de acolhimento de suas próprias dores pelo olhar do público, que também se identifica com seus fracassos?²⁵ Igualmente sinto, o trabalho de Oleg Popov²⁶. Biritia ia me deslocando, por dentro de meus referenciais de eficiência e me perguntava o tempo todo porque eu ainda acreditava que eu precisava me submeter a ideais de palhaçaria eficiente se ela mesma incluiu tudo o que podia de seus próprios recursos como poética: desde os seus movimentos involuntários, seu desequilíbrio corporal como também sua fala disártrica à semelhança de uma pessoa alcoolizada.

Da mesma forma, me perguntava de que coragens nascem as ideias de performances que escolhemos fazer, que expõem tanto nossos corpos para a intervenção do outro. A disposição com que Felipe Monteiro se coloca em fragilidade, na exposição de seu corpo, admitindo suas limitações de movimento, deixa claro que o que o move é uma ne-

18 Desaprendizagem 3: acessibilidade cultural dos processos criativos na cena artística, performativa e cultural. Convidados: Felipe Monteiro – AL e Ariadne Antico – SP. Mediação Jefferson Fernandes – UFRN, 2022. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=w7B_LA2FnIw >. Acesso em: 09 mar. 2023.

19 É um personagem que retrata o humor turco que inverte a ordem linear e óbvia de se relacionar refletindo um ideal de sabedoria dentro dessa literatura.

20 Personagem de quadrinhos que reflete bem tipicamente o humor chileno.

21 Charles Chaplin, ator de cinema mudo que, entre muitos outros trabalhos, fez: “Tempos modernos”, “O garoto” e “O circo” – entre os trabalhos que são meus preferidos.

22 Ator humorista do cinema mexicano.

23 Ator humorista do cinema brasileiro.

24 Ator cubano de família africana. Primeiro nome, sobrenome diversos. Dupla do palhaço branco Footnit.

25 As falas de Ariadne me deslocaram para esse lugar.

26 Para saber mais ver em: O FOCO de luz, de Oleg Popov [S.l.]: [s.n.], 2021. 1 vídeo (2’59”). Publicado pelo canal Fala calado. Disponível em: <<https://youtu.be/M-axUfKw8bg>>. Acesso em: 09 mar 2023.

cessidade artística baseada numa arte relacional. Tu, lipa; eu, calipto²⁷. Felipe Destruvia-no²⁸, eu Hildegarda²⁹, nunca mais somente Da Vinci. Aqui quero destacar que a escuta dos acessos sensíveis do mundo se dão na relação que estabelecemos com elas, isto é, da mesma forma que o eu e o tu, que o poeta se expande quando o estímulo do significado se desdobra a partir da mesma referência; quando soube que havia uma versão vitruviana feminina anterior a de Leonardo da Vinci, meu mundo reflexivo se ampliou; passando a compreender através da arte e do mundo sensorial que a representação de apenas um tipo de corpo não me era suficiente nem como espectadora e como artista – e muito menos como pessoa; e isso inclui a coragem com que Felipe faz suas performances.

A arte é livre, nasce assim e se dissemina assim- esse é o seu conteúdo revolucionário – desdobrar-se sem se importar com a apreciação alheia, ela foge ao entendimento linear, é do universo das sensibilidades. Não foi feita para agradar ou desagradar, mas para mobilizar o imaginário na presença e na relação. Ao mesmo tempo, que o depoimento pessoal do corpo não é o único material da arte, mas está sim sempre presente como referencial a ser construído, aproveitado a nosso favor e/ou desconstruído, mas nunca ignorado.

O riso que me interessa aqui é aquele que é um componente dialógico do pensamento sério. É um elemento essencial de formação do pensamento sério. De um pensamento que, simultaneamente, crê e não crê, que, ao mesmo tempo se respeita e zomba de si mesmo. De um pensamento tenso, aberto, dinâmico, paradoxal, que não se fixa em nenhum conteúdo e que não pretende nenhuma culminância. De um pensamento móvel, leve, que sabe também que não deve se tomar, a si mesmo, demasiadamente a sério, sob pena de se solidificar e se deter, por coincidir excessivamente consigo mesmo. De um pensamento que sabe levar dignamente, no mais alto de si, como uma coroa, um chapéu de guizos.’ (LARROSA, 2010, p.170)

E foi assim, que uma citação tão conhecida minha em todos esses anos se revelou em outra fresta depois de todos esses entrecruzamentos autobiográficos e artístico-pedagógicos. Não sabia mais se tudo que estava como conhecimento disponível depois da palestra falava de mim como pessoa ou como performer, de d-eficiência, de palhaçaria ou de processos de criação que sobrepõem camadas que inventamos de nós para nos transformarmos em outras coisas num ritual performativo de rirmos de nós mesmos/as.

27 Referência ao poema ‘Tu e eu’, de Luis Fernando Veríssimo.

28 Performance em que Felipe se dispunha a se relacionar com o público com seu corpo em cima de um papel e com várias canetas coloridas disponibilizadas.

29 Artista que, muito antes de Leonardo Da Vinci criou a mulher vitruviana. Obra disponível no vídeo ‘Má-tinta’, performance de minha autoria, feito em julho de 2021 junto a Confraria da Dança como resultado de oficina, integrando o espetáculo “Fagulhas ao vento” disponível em: <https://youtu.be/cL1jBho60uw> (Minutagem: 40’40”-46’10”)

REFERÊNCIAS

A CIRANDA da bailarina, de Edu Lobo/ Chico Buarque [S.l.]: [s.n.], 2011, 1 vídeo (2'52"). Publicado pelo canal LeCommedieDellArte. Disponível em: <<https://youtu.be/9QrNESnmsZQ>>. Acesso em: 09 mar 2023.

A POLÊMICA do “Lugar de Fala” - Rita Von Hunty | Embrulha Sem Roteiro. [S.l.]: [s.n.], 2022. 1 vídeo (6 min). Publicado pelo canal Cortes Embrulha Sem Roteiro. Disponível em: <<https://youtu.be/oT4f2os48X0>>. Acesso em: 09 mar 2023.

CARMO, Carlos E. Desnudando um corpo perturbador: a bipedia compulsória e o fetiche pela deficiência na dança”. *Tabuleiro de Letras*. v. 3, n. 2, p. 75-89, 2019.

COURTINE, Jean-Jacques. O corpo anormal: história e antropologia culturais da deformidade. *In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. História do Corpo. As mutações do olhar. O século XX. (Volume 3). Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.*

FAGULHAS ao vento – criação colaborativa da oficina/montagem de dança Confraria da Dança/2021 [S.l.]: [s.n.], 2022. 1 vídeo (47'20"). Artistas por ordem de aparecimento: Natália A. Silva de Carvalho, Rylary Karen, Milton Mariano, Analu Moraes, Fernando Delabio, Dora Mazzer, Bruno Torato, Laura Argento, Jessica Sato, Syl Saghira e Tânia Villarroel. Orientação pedagógica: Diane Ichimaru e Marcelo Rodrigues. Publicado pelo canal Confraria da Dança. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=cL1jBho60uw>>. Acesso em: 09 mar 2023.

FERREIRA DA SILVA, Carlos Alberto. Artes Cênicas e Acessibilidade Cultural. Desaprendizagem 3: acessibilidade cultural dos processos criativos na cena artística, performativa e cultural. Convidados: Felipe Monteiro – AL e Ariadne Antico – SP. Mediação Jefferson Fernandes – UFRN, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w7B_LA2FnIw>. Acesso em: 09 mar. 2023.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LA LUPE – Puro teatro - Reedición 2020- Stereo HQ 1080 p - 4K- 60 fps [S.l.]: [s.n.], 2022. 1 vídeo (2'56"). Publicado pelo canal Tecnoconvergencia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p_uGJHO1gAA>. Acesso em: 09 mar 2023.

O FOCO de luz, de Oleg Popov [S.l.]: [s.n.], 2021. 1 vídeo (2'59"). Publicado pelo canal Fala calado. Disponível em: <<https://youtu.be/M-axUfKw8bg>>. Acesso em: 09 mar 2023.

PSICOLOGIA e a Luta de Pessoas com Deficiência: de Lígia Assumpção Amaral aos debates contemporâneos. [S.l.]: [s.n.], 2022. 1 vídeo (60 min). Publicado pelo canal Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0QEMN-ZYjPiE>>. Acesso em: 09 mar 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo. Para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

VOCÊS, bípedes, me cansam! | Edu O. | TEDxUnisinos. [S.l.]: [s.n.], 2020. 1 vídeo (10 min). Publicado pelo canal TEDx Talks. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=18Y-q5YMBkMw&t=14s>>. Acesso em: 09 mar 2023.



THE EFFICIENCY RULER DOESN'T MEASURE THE PAIN OF MY D-EFFICIENCY

ABSTRACT

This work is a capture of part of the sensitive experience of the extension project entitled: “Project Theater and Inclusive Education: a pedagogical proposal at the Dom Bosco Special Education Center and at the Pedagogical Support Center for Assistance to People with Visual Disabilities”, coordinated by the professor Dr. Carlos Alberto Ferreira, online at UFAC which, in 2019, received several speakers that problematize the inclusion theme with their artistic works, made some of my parameters in this matter intelligible. The writer’s place of speech: she is the daughter of a disabled mother and a person who could have had cerebral palsy during childbirth. They are reflective reports with essayistic style about what should be guaranteed in access so that the citizen look would value the skills of all of us.

Keywords: Inclusion; Narratives; Artistic-pedagogical experiences.

LA REGLA DE LA EFICIENCIA NO MIDE EL DOLOR DE MI D-EFICIENCIA

RESUMEN

Este trabajo es una captura de parte de la experiencia sensible del proyecto de extensión titulado: “Proyecto Teatro y Educación Inclusiva: una propuesta pedagógica en el Centro de Educación Especial Dom Bosco y en el Centro de Apoyo Pedagógico para la Atención a Personas con Discapacidad Visual”, coordinado por el profesor Dr. Carlos Alberto Ferreira, en línea en la UFAC que, en 2019, recibió varios disertantes, los cuales con sus obras artísticas hicieron inteligibles algunos de mis parámetros en este tema. Lugar de discurso de la escritora: es hija de madre discapacitada y persona que pudo haber tenido parálisis cerebral durante el parto. Son informes reflexivos con toques ensayísticos sobre lo que se debe garantizar en el acceso para que la mirada ciudadana valore las capacidades de todos nosotros.

Palabras clave: Inclusión; Narrativas; Experiencias artístico-pedagógicas.

PRÁTICAS CÊNICAS ACESSÍVEIS: PODCAST COMO MODALIDADE DE ACESSO A PRÁTICAS DE PERCEPÇÃO E CRIAÇÃO

Flavia Grützmacher dos Santos

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Licenciada em Teatro. Bolsista de Iniciação Científica com pesquisa finalizada. Área: Processos de criação cênica, orientadora Profa. Dra. Marcia Berselli. Bolsa PIBIC/CNPq (2021-2022). Artista da cena. flavia.grutz@gmail.com

Filipe Luan de Souza Cardoso

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Acadêmico do Curso de Licenciatura em Teatro. Bolsista de Iniciação Científica com pesquisa finalizada. Área: Processos de criação cênica, orientadora Profa. Dra. Marcia Berselli. Bolsa PIBIC-AF/CNPq (2021-2022). Artista da cena, multicriador e multicriatura. fcardtitan@gmail.com

Marcia Berselli

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora Adjunta vinculada ao Departamento de Artes Cênicas. Coordena pesquisas na área de Processos de criação cênica. Artista da cena. marcia.berselli@ufsm.br





RESUMO

O artigo contextualiza práticas cênicas desenvolvidas por um grupo de pesquisa vinculado ao contexto acadêmico, em especial, partilhando o desenvolvimento de um *podcast* que apresenta práticas cênicas acessíveis. O formato em áudio, compartilhado via *podcast*, é identificado como modalidade que amplia o acesso às práticas corporais.

Palavras-chave: Práticas cênicas; Acessibilidade; Podcast; Material didático.

PRÁTICAS CÊNICAS ACESSÍVEIS: PODCAST COMO MODALIDADE DE ACESSO A PRÁTICAS DE PERCEPÇÃO E CRIAÇÃO

Flavia Grützmacher dos Santos

Filipe Luan de Souza Cardoso

Marcia Berselli

O Grupo de Pesquisa Teatro Flexível: práticas cênicas e acessibilidade (CNPq) tem desenvolvido, ao longo dos anos, diversas práticas de criação cênica com foco em acessibilidade. Em sua trajetória, o grupo costuma apresentar as propostas em materiais didáticos e disponibilizá-los gratuitamente através de publicações *online* em formato escrito, favorecendo a divulgação de práticas cênicas menos restritivas que são elaboradas em conjunto entre as e os pesquisadores - bolsistas e a líder do Grupo. Em 2021, em meio a discussões e buscas para ampliar o alcance de público, ventilou-se a ideia de transformar o material didático para o formato de áudio e disponibilizá-lo na plataforma de *streaming* Spotify¹. Desta forma, em março de 2022 nasceu o *podcast* Teatro Flexível: abordagens corporais².

A ideia que move este recorte do projeto³ é disponibilizar práticas corporais que estimulem a experimentação e criação em formato de séries ou temporadas. O fio que une as temporadas são as oficinas desenvolvidas pelo Grupo ao longo dos anos. A primeira série foi lançada no dia 4 de março de 2022 e teve como base a ação de extensão desenvolvida em formato de oficinas *online*, intitulada Cápsulas Performáticas: recomendação - para todos os corpos, a qual foi desenvolvida entre outubro e dezembro de 2021 por

1 *Streaming* é a tecnologia que permite distribuir e acessar dados digitais, sem a necessidade de *download* dos mesmos. *Spotify* é uma plataforma de streaming de música, *podcast* e vídeo, operando desde 2008.

2 O *Podcast* pode ser acessado em: <https://open.spotify.com/show/4Ffyjzrei1g3L5c3TaPvx3?si=e10c80da5a294302>.

3 Pois trata-se de um recorte vinculado a um projeto maior”, intitulado “Procedimentos e práticas de colaboração artística horizontal: corpos, repertórios e saberes vinculado à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O Projeto já contou com apoio do Fundo de Incentivo à Extensão da Universidade Federal de Santa Maria (FIEX-CAL/PRE/UFSM); do Observatório de Direitos Humanos (ODH/PRE/UFSM); do Programa de Incentivo à Pesquisa ao Servidor Mestre (PEIPSM/PRPGP/UFSM); do Fundo de Incentivo à Pesquisa (FIPE-CAL/PRPGP/UFSM); do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq); do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - Ações Afirmativas (PIBIC-AF/CNPq); e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (PROBIC/FAPERGS).

Filipe Cardoso, Flavia Grützmacher dos Santos e Marcia Berselli, integrantes do Grupo Teatro Flexível⁴.

Esta primeira série apresenta dez episódios-dose. Tratam-se de práticas de criação e percepção de si, que convidam a pessoa interessada a reservar e desfrutar um momento do seu dia para ficar consigo mesma, perceber seu próprio corpo, seus desejos e o ambiente em que se encontra, conectando-se com o que é importante, descobrindo objetos cotidianos e suas potencialidades e se permitindo desenvolver uma criação artística a partir da experiência vivenciada. São doses de autocuidado, suplementos de percepção de si em formato de cápsula. Aqui, a dose é de atenção à própria existência.

As práticas presentes nesta primeira série estão sustentadas em princípios e premissas da Abordagem Somático-Performativa, um conceito cunhado pela artista e pesquisadora brasileira Ciane Fernandes:

Somático-performativo é uma denominação que venho adotando desde 2012, através da junção entre abordagens somáticas e o arcabouço da arte da performance, da dança-teatro e da dança improvisação. Sob perspectivas somáticas, a performatividade vincula-se à pulsão do movimento, entre mover e ser movido, pausa e ebulição (FERNANDES, 2020, p. 27).

Um dos focos desta abordagem está em desenvolver consciência de si, do espaço e do coletivo pelo e em movimento e, partindo disso, explorar de maneira performática as criações e a criatividade. Fernandes (2014a, p. 27) afirma ainda que a Abordagem Somático-Performativa “baseia-se na arte do movimento como um sistema integrado de performance, improvisação, interartes, pesquisa, educação e terapia”. Sendo assim, o Grupo que pensou e criou a oficina Cápsulas Performáticas teve como disparador para desenvolver as práticas inquietações como ‘o que nos move?’ e ‘como somos movidas e movidos pelas experiências que atravessam a existência humana?’. Deste ponto, partimos para a busca e experimentação de maneiras possíveis para mediar práticas de criação em ambiente virtual. Para exemplificar, apresentamos abaixo um trecho da proposta nomeada Paladar: recriando percepções:

Vou pedir para que você se sente em um local que seja confortável.
Se outra posição for mais confortável para ti, fique à vontade para exercer sua autonomia e experimentar na posição que for mais adequada para o seu corpo hoje.
Gentilmente, peço que você mova a sua mão direita em direção ao seu abdômen.
Quando seu corpo estiver confortável, peço que leve a sua mão esquerda até o tórax.
Quando você respira, existem movimentos que atravessam o seu corpo?
E as suas mãos, elas se movem enquanto você respira?

4 A ação de extensão integra o Programa de Extensão Práticas cênicas, escola e acessibilidade vinculado à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O Programa de Extensão contou com apoio FIEX-CAL/PRE/UFSM nos anos de 2017 a 2022.

Caso você se sinta confortável, feche os olhos e experimente colocar o foco de sua atenção na entrada do ar pelas suas narinas e, depois, em sua saída. (TEATRO FLEXÍVEL, 2022)

Desta forma, buscamos colocar em evidência as potencialidades de experimentação do corpo no espaço cotidiano da casa. Como parte inicial das indicações, há o convite para que cada pessoa reconheça, gentilmente, seus limites e suas possibilidades. Assim, buscamos estimular a liberdade e autonomia de cada participante para se perceber e realizar pausas, inserir outros movimentos para além dos indicados e transformar as propostas de acordo com o que é possível para si no momento específico em que desenvolve a prática.

Enquanto Grupo, buscamos desenvolver cada proposta da maneira menos restritiva possível, atentando para a escolha das palavras que foram colocadas como indicações. Porém, não acreditamos que formatos fechados possam ser tomados como receitas infalíveis. Assim, contamos com a parceria de cada pessoa que acessa a prática para atuar nos ajustes específicos que possam ser necessários para que a prática aconteça de maneira satisfatória. Na introdução de cada Cápsula são apresentadas algumas indicações gerais que permitem informar às pessoas sobre as características da prática que vai ser vivenciada, destacando a possibilidade de escolha sobre o que e como fazer, além da sugestão de atenção às respostas do corpo para identificar a necessidade de pausas ou de um outro ritmo para os movimentos.

O convite às pausas é uma maneira de convocar cada pessoa a organizar o seu tempo em cada experimento de acordo com sua vivência da prática. O convite aos ajustes de movimentos é uma maneira de convocar cada participante a reconhecer as especificidades de seu corpo e as transformações diárias pelas quais cada estrutura corporal passa. O reconhecimento da vivência singular, das especificidades de cada corpo, da característica mutável e ecológica do corpo - na interação com o meio - se vinculam a uma das premissas das abordagens somáticas do movimento: a concepção de soma. Acreditamos que tal concepção dialoga diretamente com a acessibilidade e, no caso específico das práticas aqui apresentadas, com a acessibilidade cultural, uma vez que a premissa é que as pessoas possam desenvolver práticas artísticas em suas casas reconhecendo e respeitando as especificidades de seus corpos.

Segundo Débora Bolsanello (2005), o conceito de soma traz consigo a compreensão do corpo enquanto experiência, a qual é atravessada pela cultura, pelos aspectos sociais e pelas vivências de cada pessoa. Bolsanello (2005, p. 105) aponta que “o corpo enquanto experiência traduz a indissociabilidade do corpo e da consciência.”. Soma é o corpo subjetivo formado por todas as camadas da existência humana. Partindo desta perspectiva, não é possível separar experiências em categorias fechadas e limitantes como racional e físico, pois compreende-se que uma experiência específica e pontual tem poder de afetar

todas as esferas da vida humana. Soma é, assim, o corpo em sua completude, inteireza e complexidade.

FORMATOS DIVERSOS: O *PODCAST* COMO UM RECURSO DE ACESSO A PRÁTICAS CORPORAIS

Antes do material surgir em formato de áudio, ele foi desenvolvido enquanto prática de criação cênica presencial durante os anos de 2017 a 2019. A partir de 2020, com a pandemia de Covid-19, as práticas migraram para o modelo *online*, acontecendo semanalmente através de dois canais diferentes: em uma semana era desenvolvida uma prática síncrona com mediação virtual e, na seguinte, uma prática assíncrona era publicada no site do Grupo. Cada prática assíncrona foi disponibilizada em formato de **descrição escrita** em duas versões: a) um arquivo PDF seguindo padrões de formatação propostos pela ABNT; e b) um arquivo de texto apresentado em formato de imagem com arte gráfica – passível de ser lido por leitores de tela⁵. Além da descrição escrita, é possível encontrar o mesmo material em formato de áudio⁶ e **vídeo em Libras**⁷.

Foi na busca por ampliar o acesso a experimentações criativas que não restringem corpos e possibilidades que o Grupo de pesquisa se enveredou pelo estudo de formatos outros para o compartilhamento das práticas. Mais uma vez, o foco foi ampliado, ultrapassando a busca de práticas acessíveis para chegarmos em mais formatos possíveis para a partilha das práticas desenvolvidas. Com este objetivo, desde o início do desenvolvimento das práticas em 2020, após o início do período de isolamento social, compartilhamos com a comunidade interessada práticas corporais acessíveis em três formatos distintos, escrito, em áudio e vídeo em Libras.

Neste momento do escrito, julgamos pertinente destacar duas questões que atravessaram as pesquisadoras e pesquisadores envolvidos no desenvolvimento das práticas, quando surgiu a ideia de transformar todas as práticas em uma temporada de *podcast* e disponibilizá-la em uma plataforma de *streaming* de grande alcance como o *Spotify*: ‘por que transformar o material escrito em *podcast*?’ e ‘seria possível desenvolver um *podcast* acessível?’.

Nosso material escrito pode ser acessado por pessoas com deficiência visual através da utilização de leitores de tela, um recurso de acessibilidade disponível em aplicativos específicos e alguns *sites*. Porém, a leitura executada por tal recurso acontece mediada por uma máquina, a qual efetiva a transmissão de som através de um áudio digital, não na-

5 A descrição escrita das dez práticas realizadas em 2021 foi compilada em um material intitulado Caderno Sômático II. Este material pode ser acessado através do link: https://www.teatroflexivel.com.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/04/Caderno_somatico_ebook-1.pdf.

6 É possível acessar esse material clicando no seguinte link: <https://open.spotify.com/show/4Ffyjzrei1g3L5c-3TaPvx3?si=0aed0644f3494ed4>.

7 O material em Libras está parcialmente disponível no canal do Grupo no YouTube. As práticas restantes serão postadas na plataforma, sendo posteriormente compiladas em uma playlist. É possível acessar o canal do Grupo no Youtube através de: <https://www.youtube.com/@teatroflexivel3737>.

tural. A voz que é ouvida e transmite a prática não é humana e não possui interjeição. É uma voz mecânica gerada por códigos usados para *imitar* a voz humana, logo, artificial.

Desta forma, percebemos que o recurso leitor de tela acaba por limitar a experiência proposta pela prática criativa, uma vez que o áudio digital mecanicamente gerado não respira, não coloca entonações e não tem a capacidade de gerar tempos distintos para cada momento de pausa. A passagem entre cada frase não ocorre de maneira fluida e isso acaba por criar uma distância entre quem desenvolveu a proposta e quem está experimentando – algo que vai contra um dos objetivos do Grupo, uma vez que, lida mecanicamente, a proposta não é capaz de conectar a pessoa que pensou e mediou a prática com quem está experimentando. Desta forma, não conseguimos efetivar a relação de afeto para com o público com deficiência visual.

Transformar práticas de percepção e criação performativas em um *podcast* se mostrou uma estratégia interessante e potencialmente eficaz: a voz carrega junto a si sotaques, estilos e partes da personalidade de quem fala. Através de um áudio reproduzido mecanicamente por um aparelho tecnológico, como *smartphone* ou *notebook*, mas que é gerado a partir da voz orgânica de uma pessoa, acreditamos na possibilidade de conexão entre quem propõe a prática com o público ouvinte. Renata Teixeira Ferreira da Silva e Suzane Weber da Silva, em artigo recente intitulado Performance do Encontro: Práticas performativas em tempos de presença real e virtual (2020), apontam que “o encontro estabelecido em uma performance se caracteriza na sua urgência, na sua singularidade, no acontecimento extraordinário, possível naquele momento, daquela maneira e naquele ambiente somente pela arte” (SILVA; SILVA, 2020, p. 25).

Este ponto se mostra importante quando retornamos aos conteúdos que movem cada prática proposta: reconhecer a si, os pequenos movimentos do corpo, o espaço que se habita, os objetos do dia a dia e ações cotidianas comuns enfim, encontrar-se em meio ao cotidiano. Todas as propostas partem de objetos e/ou situações que estão presentes em nossa vida e que costumamos não observar. As Cápsulas Performáticas: recomendação – para todos os corpos, vem como uma proposta de criar momentos de ruptura com o cotidiano, quando somos convidadas e convidados a criar novas relações com o próprio ato de viver, explorando afetuosamente num despretenso ato performático.

Mesmo não trabalhando com o encontro como o conhecemos anteriormente ao período pandêmico, no desenvolvimento e na pesquisa que embasaram o desenvolvimento das Cápsulas Performáticas, encontramos uma maneira de efetivar práticas de afeto em propostas de criação mediadas por aparelhos tecnológicos. As Cápsulas propõem um momento de encontro e afeto consigo mesma, quando paramos para prestar atenção no que atravessa o corpo enquanto experiência (BOLSANELLO, 2005). A ação de pausar as atividades cotidianas e dedicar um tempo a percepção de si é aqui compreendida como prática de afeto em uma performance individual que encontra sua potência na intenção

de quem a pratica. Por meio do mover no ambiente da casa, com atenção e respeito às suas singularidades corporais, fazemos coro ao exposto por Renata Teixeira Ferreira da Silva e Suzane Weber da Silva:

o ir e vir entre teoria e prática impulsionaram e destacaram o encontro, a rua e o **afeto** na performance como elementos principais e essências para a concepção de uma **Performance do Encontro**, que se mostrou repleta de ramificações, das quais pretendemos continuar a percorrer e investigar, seguindo esses fluxos de movimento. (SILVA; SILVA, 2020, p. 25, grifos nossos)

Além disso, colocar o material desenvolvido pelo Grupo Teatro Flexível em formato de *podcast* vem como uma maneira de potencializar a experimentação cênica no espaço cotidiano da casa, uma vez que um ou uma ouvinte pode apertar o *play* no áudio e desenvolver a prática no espaço que habita. Elton Bruno Barbosa Pinheiro, professor da Universidade Federal de Brasília, em estudo recente, afirma que “[...] o *podcast* [...] é um meio audiovisual, pois suscita imagens, evoca paisagens, seja acessado por meio dos sons, em si, ou das palavras que integram as linhas de seu roteiro” (PINHEIRO, 2020, p. 52). As práticas propostas trazem consigo o estímulo à percepção a partir dos sentidos, a evocação de diversas imagens que são criadas por cada participante, a partir das indicações vindas da voz da facilitadora ou facilitador⁸. As palavras que uma pessoa diz criarão uma imagem específica na imaginação de cada ouvinte – e sobre isso não temos controle:

Como podemos nos entender [...] se nas palavras que digo coloco o sentido e o valor das coisas como se encontram dentro de mim; enquanto quem as escuta inevitavelmente as assume com o sentido e o valor que têm para si, do mundo que têm dentro de si? (BERNARDO apud SANTOS, SILVA, FARIAS, 2017, p. 74)

Este é um fato que nos mobiliza e move para que a escolha das palavras seja feita de maneira acessível e consciente, para que as indicações possam ser amplas, incentivando cada ouvinte a interpretar segundo o seu repertório. A audiodescrição (AD) é um recurso de acessibilidade e aparece em nossas práticas com o objetivo de audiodescrever a pessoa que fala e de gerar uma possível aproximação entre quem fala e quem ouve o *podcast*. Além disso, a partir da AD, o recurso de descrever foi extrapolado para descrever com mais profundidade ou ainda estimular que as e os participantes prestem atenção a algumas características não comumente percebidas, como a textura de uma fruta, por exemplo.

Trazemos então o questionamento de Santos, Silva e Farias (2017, p. 69): “o que a palavra tem a dizer do que o olhar vê? Como a palavra pode expressar o que o olhar vê?”. No *podcast*, tentamos trazer a audiodescrição e a descrição de imagens de maneira concreta, com as informações que visualmente podem ser percebidas, mas também buscamos mantê-las abertas, para que cada ouvinte tenha a possibilidade de criar e imaginar

⁸ Três pessoas do Grupo participaram como mediadores(as) das práticas, Flavia Grützmacher dos Santos, Filipe Cardoso e Marcia Berselli.

de modo livre e amplo, partindo dos seus repertórios e explorações. Nosso intuito, com isso, foi o de não cair em “um enunciado pouco expressivo, desprovido de sensibilidade, esteticamente carente de reflexão” (SANTOS, SILVA, FARIAS, 2017, p. 69).

Nesse sentido, houve um desafio nas atividades de audiodescrição e no desenvolvimento dos áudios que integram o *podcast*: como apresentar a prática de uma maneira que aproximasse quem media de quem experimenta a proposta sem engessar as indicações? Optamos por trazer sugestões de movimentos e possibilidades de exploração que poderiam ser performadas de modo individual, nos espaços da casa e na perspectiva interna do perceber e responder autonomamente às indicações. Nos auxiliou, na resposta a esse desafio, o retorno às características das abordagens somáticas do movimento, buscando que nosso modo de nos relacionar com o desenvolvimento de cada cápsula fosse sensível a ponto de conseguirmos efetivar uma experiência assíncrona que trouxesse consigo a potência do encontro. Nesse sentido e como apontado anteriormente, o encontro se efetivou na relação de si consigo.

Por conta do modelo virtual, buscamos um refinamento da comunicação através de uma maior atenção para aquilo que estamos propondo. Tentamos nos ater, principalmente, para a escolha dos termos e criação de uma estrutura firme e flexível. Essa busca se deu, também, no intuito de que a mediação executada por meio da voz humana, que por sua vez tem como intermédio o aparato tecnológico, fosse efetivada e assertiva, para que a experiência virtual pudesse trazer consigo a potência de experienciar a atenção a si por meio de experimentações performáticas. Reconhecendo os limites da mediação intermediada por aparatos tecnológicos mas, também, reconhecendo as potencialidades desse encontro em um devir não controlado.

Ainda, em relação aos limites, compreendemos que não vamos conseguir alcançar todas as pessoas. Temos consciência de que a única maneira para que o nosso conteúdo fosse 100% acessível seria considerar que todas as pessoas têm as mesmas características. Somente assim, reconhecendo todas as pessoas como uma massa homogênea, numa frágil e ingênua tentativa de decifrar limitações e potências, conseguiríamos alcançar a todas. Enquanto Grupo, temos consciência de que possuímos recursos humanos e materiais limitados e que a pluralidade humana de quem pode vir a acessar nossos materiais escapa às categorizações e definições prévias.

Carla Vendramin (2019) pontua que a acessibilidade se refere a seis dimensões,

- i) barreiras arquitetônicas (físicas);
- ii) barreiras comunicacionais (acesso à informação),
- iii) barreiras metodológicas (adequação de métodos e técnicas para o acesso de Pessoas com Deficiência à educação, cultura e lazer);
- iv) barreiras instrumentais (adequação de ferramentas e utensílios);
- v) barreiras programáticas (políticas públicas, legislações, e normas);
- vi) barreiras atitudinais. A acessibilidade atitudinal se refere ao capacitismo; preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações ecoadas no comportamento da sociedade na relação com pessoas com deficiência. [...]

É preciso discriminar e reconhecer os diferentes tipos de acessibilidade e barreiras, e como somos capacitistas. Repetidamente, a acessibilidade é entendida e reconhecida apenas, ou mais predominantemente, na sua dimensão arquitetônica. Enquanto isso, a acessibilidade atitudinal é uma que depende de uma prática de auto-percepção, conhecimento e análise. (VENDRAMIN, 2019, p. 18-19)

Se tivéssemos uma equipe multiprofissional engajada no desenvolvimento de cada material que é compartilhado com o público interessado, certamente conseguiríamos desenvolver práticas ainda mais acessíveis, que conseguissem desestabilizar as barreiras expostas por Vendramin anteriormente. Mesmo assim, não seria possível garantir uma acessibilidade universal. A questão que se coloca em evidência ao pensar em uma acessibilidade que chegue a todas as pessoas é, justamente, o fato de sermos humanas. Partindo deste ponto, não há possibilidade em afirmar que existe uma pretensa norma, modelos específicos de ser, estar e agir no mundo pois, cada pessoa possui questões específicas, limitações e possibilidades que são distintas umas das outras. Temos consciência, neste aspecto, de nossos próprios limites e dos limites dos materiais que partilhamos.

DESENVOLVENDO UM *PODCAST* ACESSÍVEL

Para criar um *podcast*, não são necessários equipamentos caríssimos. Gabriel Ribeiro Freire (2015) aponta em sua monografia que “É possível gravar e publicar um *podcast* apenas usando um *smartphone*, com aplicativos próprios independentes de um computador. Aliado a esse fato, 48% da população brasileira tem acesso à internet” (FREIRE, 2015, p. 52). É interessante perceber que o autor pontua tal porcentagem como um grande valor, mesmo não chegando à metade da população brasileira em 2015.

De qualquer forma, sabemos que uma porcentagem da população brasileira tem acesso à internet e o privilégio de acessar esse tipo de conteúdo com certa facilidade. Segundo o *site* Brasil de Fato, 46 milhões de brasileiras e brasileiros não tinham acesso à internet em agosto de 2020⁹. Um dado semelhante foi exposto pelo IBGE, de que em 2019, 40 milhões de pessoas não acessavam internet em nosso país¹⁰. Estes são dados relevantes para compreender nossos limites e possibilidades, pois mesmo publicando os materiais na *internet* de forma gratuita, sabemos, novamente, que muitas pessoas não conseguirão acessá-lo. Mesmo que não exista um valor a ser pago para acessar as propostas, existe um valor necessário para se ter acesso ao meio no qual as disponibilizamos.

Como costuma ser no teatro, definir o público-alvo é um aspecto importante para a produção de *podcasts*, tendo em vista que “[...] a maioria dos *podcasts* no Brasil não

9 BRASIL de Fato. Quem são as pessoas que não tem acesso à internet no Brasil. Disponível em: < <https://www.brasildefato.com.br/2020/08/10/quem-sao-as-pessoas-que-nao-tem-acesso-a-internet-no-brasil>>. Acesso em: 22 mar. 2023.

10 AGÊNCIA Brasil EBC. Um em cada cinco brasileiros não tem acesso à internet segundo IBGE. Disponível em: < [https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/geral/audiodio/2021-04/um-em-cada-cinco-brasileiros-nao-tem-acesso-internet-segundo-ibge#:~:text=Publicado%20em%2014%2F04%2F2021,feira%20\(14\)%20pelo%20IBGE](https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/geral/audiodio/2021-04/um-em-cada-cinco-brasileiros-nao-tem-acesso-internet-segundo-ibge#:~:text=Publicado%20em%2014%2F04%2F2021,feira%20(14)%20pelo%20IBGE)>. Acesso em: 22 mar. 2023.

chega a atingir 20 mil ouvintes, ou seja, falam para nichos distribuídos pelo território nacional.” (FREIRE, 2015, p. 52). Elton Pinheiro (2020, p. 46), aponta que:

No Brasil, os podcasts, em dados revelados pela Pesquisa da Associação Brasileira de Podcasters (ABPOD, 2019) passam por uma crescente tanto em relação aos números de produtores(as) quanto de público consumidor, muito embora este universo ainda seja majoritariamente composto por uma parcela bem específica da população, isto é, pessoas com acesso a cursos universitários, na faixa etária dos 20 aos 35 anos, brancos.

Mais uma vez, nossos limites e possibilidades colocados em evidência. Compreendemos que o público que atingimos acaba sendo privilegiado, e é por isso que nosso intuito e foco de trabalho é, neste momento, divulgar os materiais¹¹ para o maior número de pessoas possível. Precisamos definir o público para que as possibilidades de alcance sejam potencializadas. Para as oficinas virtuais desenvolvidas em 2021, o nosso público foi de pessoas com 16 anos ou mais que tivessem interesse em desenvolver criações artísticas partindo do próprio cotidiano. Acreditamos que o público se mantém e agora estamos na etapa de divulgação do *podcast*, a qual se dará por meio de *posts* no Instagram, contato com páginas reconhecidas que possam divulgar o trabalho e *e-mails*. Acreditamos que a divulgação da informação é importante, uma vez que, não basta o acesso ao *podcast* ser facilitado – aqui a modalidade de maior acesso é através de aplicativo no celular¹² – é necessário que a informação sobre a existência de tais materiais também chegue até as pessoas.

Em busca de referências que nos auxiliassem a desenvolver um *podcast* acessível, chegamos às informações sobre a necessidade de

[...] elaboração de uma pauta, a apuração, a gravação em si, a edição com o uso de recursos sonoros ou não, para posterior distribuição do material, que inclui o upload dos arquivos de som e, por fim, a publicação em sites, blogs e redes sociais. (FREIRE, 2015, p. 40)

Mesmo sem ter esse conhecimento prévio, o processo que adotamos em muito se pareceu com este: para elaborar cada um dos dez episódios-dose, escolhemos um tema central que balizou a prática. Junto a isso, desenvolvemos um roteiro que, segundo Pinheiro (2020), é um aspecto fundamental para o desenvolvimento de *podcasts* acessíveis. Antes de realizar cada gravação passamos o roteiro algumas vezes, no intuito de não cometer erros, pois a equipe não dispunha de um editor ou editora de áudio. O passo seguinte foi criar o canal na plataforma de *streaming Spotify*, dentro desta demanda houve a escolha do nome, a criação de uma imagem para o canal, apresentação para o *podcast*

11 Lembrando que as propostas criativas das Cápsulas Performáticas estão disponíveis em três formatos: podcast, Caderno Somático e vídeos em Libras.

12 O aplicativo se coloca como uma versão interessante uma vez que o e a usuária são informadas automaticamente das atualizações e, através das atualizações, novos recursos de acessibilidade podem ser acessados.

e para cada um dos episódios, *upload* de cada arquivo de áudio e a posterior publicação no *streaming*. A partir disto, nos envolvemos na divulgação para que pessoas de diferentes lugares do país possam performar em casa. Este continua sendo um aspecto desafiador.

Ao pesquisar ‘como produzir um *podcast*’ na ferramenta de busca do navegador *Google Chrome*, uma informação que encontramos recorrentemente foi a necessidade de periodicidade. Como falado anteriormente, esta foi a primeira série do *podcast* e todos os episódios foram lançados no mesmo dia, 4 de março de 2022. Acreditamos que a periodicidade possa se efetivar com a publicações de outras séries, como a das oficinas que foram realizadas entre 2020 e 2021 e das próximas que vamos oferecer enquanto Grupo. Lançar todos os episódios de uma vez foi uma escolha consciente pelo fato do *podcast* ser uma extensão das práticas desenvolvidas pelo Grupo durante o ano de 2021. Metade dos materiais já estavam gravados, pois foram partilhados com o público interessado como práticas assíncronas. Faltava apenas gravar os áudios das oficinas que aconteceram de forma síncrona através de videoconferências mediadas pela plataforma *Google Meet*.

Por mais que não sejam necessários equipamentos sofisticados e caros para realizar a gravação do áudio, o processo se torna mais difícil quando, além de não conhecer a área específica de som digital, você não possui aparelhos adequados para realizar a tarefa. A primeira autora deste trabalho, responsável por realizar tais gravações, dispunha de um aparelho celular e um *notebook* que apresentavam qualidade baixa na captação de áudio. Mesmo que para áudios comuns a qualidade do som apresentada pelo celular fosse ruim, ele ainda se mostrou a melhor alternativa para executar esta demanda.

Existiu uma certa pressão no momento do processo em que a demanda era gravar, devido à falta de conhecimento específico da área de edição de áudio. Cada vez que a participante responsável pela gravação sentava no banco, respirava profundamente, torcia para não haver ruídos externos e apertava o *play* no gravador. Muitas foram as repetições de cada prática por uma frase ser dita num momento indevido ou crianças gritarem enquanto brincavam do lado de fora do apartamento em que as gravações foram feitas. Iniciar do zero quatro, cinco, seis vezes a gravação de cada prática foi cansativo, mas esta foi a melhor opção encontrada devido a inexistência de recursos humano e financeiro para realizar a edição de cada áudio. Mesmo com ensaios para falar o roteiro, cada episódio precisou ser gravado e regravado, buscando uma qualidade mínima no material entregue à comunidade interessada¹³.

BREVES CONSIDERAÇÕES FINAIS

Grande parte das práticas cênicas mais recorrentes nos meios do fazer teatral trazem consigo estruturas rígidas que objetivam chegar em formas específicas, as quais não

13 Informamos que nos projetos aqui apresentados não foi realizada pesquisa posterior a respeito do acesso ou uso dos materiais. Todo *feedback* recebido pelo Grupo Teatro Flexível é feito de forma voluntária pelas pessoas que acessam, livre e gratuitamente, o material.

possuem flexibilidade ao ponto de permitir o seu desenvolvimento por corpos diversos. Existem técnicas que buscam através da exaustão corporal, chegar num estado de atenção, prontidão e disponibilidade para a criação. Práticas que atuam por esse viés possibilitam criações cênicas potentes porém, são extremamente restritivas. Este é um ponto interessante quando percebemos que essa é uma das formas possíveis de criar cênica e performaticamente. Uma das formas, não a única.

Enquanto Grupo de Pesquisa, temos o interesse em investigar práticas menos restritivas e de estimular uma abordagem das artes cênicas que seja mais convidativa a corpos que, por muito tempo, não se viram representados em cena. Parte desse percurso foi reconhecer a necessidade de não apenas investir em propostas acessíveis, mas de buscar estudar formatos mais acessíveis para os materiais compartilhados com a comunidade interessada.

Pelo caráter investigativo do Grupo Teatro Flexível, as práticas propostas partem de abordagens experimentais, nas quais o foco está voltado para a investigação de práticas criativas que colocam cada pessoa como centro do seu fazer, seu próprio ponto de referência. Desta maneira, as práticas se tornam acessíveis por apresentar indicações abertas, estímulo à percepção de si e respeito às singularidades. O caráter investigativo continua na busca por formatos possíveis, de modo a ampliar o acesso aos materiais produzidos. Chegamos na ideia do *podcast* por conta de tal busca, e encontramos nesse meio sonoro uma forma possível e potente para compartilhar práticas de criação performáticas, que podem ser experimentadas no espaço da própria casa da e do participante. Em meio a limitações próprias dos contextos de instituições públicas de ensino e pesquisa em nosso país, mas, sobretudo, reconhecendo as potências dos coletivos com os quais viemos trabalhando ao longo dos anos, buscamos explorar criativamente os recursos a que estamos tendo acesso, de modo a democratizar o acesso à arte e compreender meios e modos de desenvolver práticas cênicas e performáticas que sejam menos restritivas.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA Brasil EBC. Um em cada cinco brasileiros não tem acesso à internet segundo IBGE. Disponível em: < [https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/geral/audio/2021-04/um-em-cada-cinco-brasileiros-nao-tem-acesso-internet-segundo-ibge#:~:text=Publicado%20em%2014%2F04%2F2021,feira%20\(14\)%20pelo%20IBGE](https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/geral/audio/2021-04/um-em-cada-cinco-brasileiros-nao-tem-acesso-internet-segundo-ibge#:~:text=Publicado%20em%2014%2F04%2F2021,feira%20(14)%20pelo%20IBGE)>. Acesso em: 22 mar. 2023.

BOLSANELLO, Débora. Educação Somática: o corpo enquanto experiência. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 2, p. 99-106, mai/ago. 2005. Disponível em: <http://www1.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n2/11n2_08DBB.pdf>. Acesso em: 23 out 2021.

BRASIL de Fato. Quem são as pessoas que não tem acesso à internet no Brasil. Disponível em: < <https://www.brasildefato.com.br/2020/08/10/quem-sao-as-pessoas-que-nao-tem-acesso-a-internet-no-brasil>>. Acesso em: 22 mar. 2023.

FERNANDES, Ciane. A prática como pesquisa e a abordagem somático-performativa. Salvador: Universidade Federal da Bahia; Professor Associado IV. CNPq; bolsa produtividade em pesquisa 1c. **VIII Congresso da ABRACE** - Belo Horizonte - UFMG. 2014a. Disponível em: <<https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/4626>>. Acesso em: 27 jun. 2022.

FERNANDES, Ciane. Pesquisa Somático-Performativa: sintonia, sensibilidade, integração. **Art Research Journal**. Brasil, p. 76-95. 2014b. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/5262#:~:text=No%20contexto%20som%C3%A1tico%2Dperformativo%2C%20pesquisa,som%C3%A1tica%3B%20performance%3B%20puls%C3%A3o%20especial>>. Acesso em: 27 jun. 2022.

FERNANDES, Ciane. Mergulho No Espectro Azul: práticas somático-performativas no mar com meu filho autista. **Ephemera Journal**, v. 3, n. 5, maio/ago. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufop.br/ephemera/article/view/4385>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

FREIRE, Gabriel Ribeiro. **Ideias sem fio**: um panorama sobre podcasts no Brasil. 2015. 75 f. TCC (Graduação) - Curso de Comunicação Organizacional, Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

PINHEIRO, Elton Bruno Barbosa. Podcast e Acessibilidade. **Revista GEMInIS**, v. 11, n. 2, p. 45-66, 21 dez. 2020. Disponível em: <<https://www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis/article/view/570>>. Acesso em: 26 jan. 2022.

SANTOS, Admilson; SILVA, Luciene Maria da; FARIAS, Sandra Regina Rosa. O olhar, a palavra e a audiodescrição (ad). **Rev. FAEEBA** – Ed. e Contemp., Salvador, v. 26, n. 50, p. 63-76, set./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/plugins/generic/pdfJsViewer/pdf.js/web/viewer.html?file=https%3A%2F%2Frevistas.uneb.br%2Findex.php%2Ffaeeba%2Farticle%2Fdownload%2F4262%2F2660%2F#FAEEBA_N50.indd%3A.323147%3A83881>. Acesso em: 23 jan. 2022.

SILVA, Renata Teixeira Ferreira da; SILVA, Suzane Weber da. Performance do Encontro: Práticas performativas em tempos de presença real e virtual. **Urdimento**, Florianópolis, v. 3, n. 39, nov./dez. 2020. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/218719>>. Acesso em: 24 jun. 2022.

TEATRO FLEXÍVEL abordagens corporais: Paladar: recriando percepções. [Locução de]: Flávia Grützmacher dos Santos. [S. l.], 4 mar. 2022. Podcast. Disponível em: <<https://open.spotify.com/episode/6miqQGvIs8PPddebFwW9h3?si=iCdDwQ31TJOIzh8nfKpDDg>>. Acesso em: 19 dez. 2022.

VENDRAMIN, Carla. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. **Anais III Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos**: Sofia: Entre o saber e o não saber nos processos artísticos e culturais. Memória, experiência e invenção. Campinas, UNICAMP, SP, 2019. Disponível em: <<https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/4389>>. Acesso em: 24 jun. 2022.



ACCESSIBLE SCENIC PRACTICES: PODCAST AS A MODALITY OF ACCESS TO PERCEPTION AND CREATIVE PRACTICES

ABSTRACT

The article contextualizes scenic practices developed by a research group linked to the academic context, in particular, sharing the development of a podcast that presents accessible scenic practices. The audio format, shared via podcast, is identified as a modality that expands access to body practices.

Keywords: Scenic practices; Accessibility; Podcast; Educational material.

PRÁCTICAS ESCÉNICAS ACCESIBLES: EL PODCAST COMO MODALIDAD DE ACCESO A PRÁCTICAS DE PERCEPCIÓN Y CREACIÓN

RESUMEN

El artículo contextualiza prácticas escénicas desarrolladas por un grupo de investigación vinculado al contexto académico, en particular, compartiendo el desarrollo de un podcast que presenta prácticas escénicas accesibles. El formato de audio, compartido vía podcast, se identifica como una modalidad que amplía el acceso a las prácticas corporales.

Palabras clave: Prácticas escénicas; Accesibilidad; Podcast; Material didáctico.

VISUALIDADES CÊNICAS E ACESSIBILIDADE CULTURAL: COMPARTILHAMENTO DE PROCESSOS DE CRIAÇÃO ATRAVÉS DE EXPERIÊNCIAS HÁPTICAS

Everton Lampe de Araujo

Doutor em Teatro pela linha de pesquisa Imagens Políticas do PPGT – UDESC, atualmente é professor colaborador do DAC – Departamento de Artes Cênicas da Universidade Do Estado de Santa Catarina – UDESC. E-mail: evertonlampe@gmail.com.





RESUMO

Neste artigo propõe-se o compartilhamento de processos de criação artísticos com ênfase no campo das visualidades cênicas avaliando em que medida determinadas construções estéticas e metodológicas se aproximam da noção de acessibilidade cultural. Estas posicionam elementos de plasticidade da cena em relação à perspectiva háptica como modo de perceber o mundo, tencionando o olhar como norteador da experiência perceptiva, bem como questionando como princípios capacitistas condicionam a concepção artística. Para então, através de relato de experiências, ampliar as possibilidades poéticas e metodológicas da cena contemporânea em direcionamento as perspectivas inclusivas ou ainda direcionadas para a área de educação especial.

Palavras-chave: Visualidade; Criação; Espacialidade; Sensação; Inclusão.

VISUALIDADES CÊNICAS E ACESSIBILIDADE CULTURAL: COMPARTILHAMENTO DE PROCESSOS DE CRIAÇÃO ATRAVÉS DE EXPERIÊNCIAS HÁPTICAS

Everton Lampe de Araujo

Durante minha formação artística, tenho vivenciado uma série de experiências estéticas que motivaram o debate atual, onde, ainda sem conseguir nomear, percebia o que hoje reconheço como capacitismo, instaurado na relação entre criação e uma certa noção de eficiência e modo de fazer teatral normativo e pouco diverso. Pois, ao afirmar uma menor capacidade ou pela ausência de pessoas com deficiência nas equipes técnicas e processos de criação, era consensual para artistas sem deficiência a incompatibilidade dos sujeitos com uma cena já enformada, sustentada por habilidades como memorização de grandes textos ou excepcionais desenvolvimentos corporais, atléticas e o silêncio que encobria tal violência. A figura do artista da cena era paradoxalmente preparado em um “campo de batalha militar” entre treinamento versus autoconhecimento. A pesquisadora Carla Vendramin reúne uma série de perspectivas sobre o capacitismo, onde:

Campbell (2008) aponta que o capacitismo internalizado deflagra uma dificuldade social em interrogar-se pela diferença, e resulta em perceber pessoas com deficiência como seres menos humanos. Segundo Dias (2013), os elementos estruturantes do capacitismo são decorrentes do histórico de eugenia sofrido pelas pessoas com deficiência, das implicações da normatização e, de forma mais recente, da ofensiva do neoliberalismo. Está relacionado a uma compreensão normatizada e autoritária sobre o padrão corporal humano, que deflagra uma crença de que corpos desviantes serão conseqüentemente insuficientes, seja diminuindo seus direitos e mesmo o direito à vida em si, seja de maneira conceitual e estética, na realização de alguma tarefa específica, ou na determinação de que essas sejam pessoas naturalmente não saudáveis. A relação de insuficiência desses corpos é projetada sobre os sujeitos que são fixados como incapazes devido à sua condição, assim, sem que se faça menção aos fatores ambientais, relacionais, sociais e de variação de possibilidades, que envolve o fato de alguém poder fazer algo ou não, ou ter capacidade para determinada coisa. Na esfera da nomeação dos “ismos” e “obias” (racismo, machismo, homofobia, etc.), tenho percebido que o capacitismo chega por último, pois é uma palavra que ainda é desconhecida por muitas pessoas. (VENDRAMIN, 2019, p. 17)

Muitas vezes, o desconhecimento sobre o capacitismo está associado a ideia de que as questões entorno da exclusão são resultantes de alguma suposta diferença dada no corpo da pessoa com deficiência e que a prática inclusiva seria sobre modificar o sujeito diferente e não a estrutura para recebê-lo. Ainda assim, mesmo com algum entendimento sobre o tema, fala-se de adaptação, avaliação diferenciada e atenção arquitetônica para o processo de inclusão, porém pouco se fala acerca de como o processo de exclusão é introjetado em nós, em um modelo de produção capitalista que exige eficiência e invisibiliza muitas pessoas e modos de existir.

O capacitismo existe porque a normatização da vida não é suficientemente questionada e a mudança acaba sendo sempre sobre o outro e nunca sobre nós, exceto quando associadas aos benefícios individualistas que constituem a subjetividade capitalista. Sobre isso, regidos por noções de normalidade, hegemonia e eficiência, a arte capacitista cria reais riscos de ser implementada como parte fantasiosa da realidade, estimulada pela indústria cultural, ou seja, um conjunto de detentores e consumidores que alimentam uma lógica de produção pautada na manipulação e poder alienantes diante do capitalismo global. Sobre isso, Theodor Adorno afirma que:

Na realidade, é por causa desse círculo de manipulações e necessidades derivadas que a unidade do sistema torna-se cada vez mais impermeável. O que não se diz é que o ambiente em que a técnica adquire tanto poder sobre a sociedade encarna o próprio poder dos economicamente mais fortes sobre a mesma sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação, é o caráter repressivo da sociedade que se auto-aliena. (ADORNO, 2002, p. 6)

Aceitar a exclusão, bem como acreditar em um modelo de criação artístico que não tensiona e problematiza os modos de produção, se questionando sobre a falta de multiplicidade de seus agentes, tende a nos afastar do interesse crítico e poético pela pluralidade e aceitar este processo de auto-alienação. Isso faz com que seja cada vez mais importante a pergunta sobre a ausência de grupos sociais historicamente marginalizados dos espaços de expressão, lazer e trabalho.

Assim como se deslocar a partir de atitudes críticas permeadas, por exemplo, pela noção de políticas de inclusão para pessoas com deficiência¹ se torna tarefa fundamental para a transformação deste cenário ainda pouco diversificado a partir da documentação de trabalhos artísticos e procedimentos de criação como os que este artigo busca partilhar.

Como integrante do experimento cênico II – *Corpos Acumulados* e participante dos Núcleos Peripatéticos de investigação cênica, pude junto da II Trupe de Choque²,

1 No que se refere às políticas públicas, o “Estatuto da Pessoa com Deficiência”, art. 2º, cap. I, considera-se que pessoa com deficiência é aquela que “tem impedimento em longo prazo de natureza física, mental, intelectual e sensorial, ao 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).

2 Os trabalhos do coletivo podem ser encontrados em sua página oficial, ainda que não esteja mais em atividade regular: <https://www.facebook.com/IITRUPEDCHOQUE>.

realizar diversas experiências teatrais no contexto do Centro de Atenção Integrada à Saúde Mental – CAISM Phillippe Pinel (antigo Hospital Psiquiátrico Pinel) em Pirituba – SP, sendo esta minha primeira experiência teatral com perspectiva neurodiversa, em que não existia a normatividade e eficiência como finalidades do pensamento e a ação teatral, ao seu modo e pelas diferenças, ali acontecia um processo de democratização do fazer teatral e da elaboração de discursos cênicos, onde usuários do serviço de saúde pública de São Paulo integravam facultativamente grupos de pesquisa artística e, quando de interesse ou autorizados pelas equipes hospitalares, participavam de improvisações, construções cênicas e apresentações.

É através da oportunidade de desenvolver autonomia sobre sua experiência social independentemente de ser um sujeito neurotípico, que as diferenças passam a constituir espaços de realidade que não se fundamentam somente nos fatores biologizantes e exclusivos da normatividade vigente, onde a neurodiversidade apresenta problemas estruturais a serem combatidos no cotidiano:

Essa concepção também foi notificada por Ana Beatriz Machado de Freitas, em seu texto “Da concepção da deficiência ao enfoque da neurodiversidade” (FREITAS, 2016). No texto, a autora relata que “o não funcionamento de um dos órgãos dos sentidos ou o funcionamento neurológico distinto da maioria da população não caracterizaria deficiência, mas sim diferenças no desenvolvimento, inclusive de constituição cultural” (idem, p. 86). Portanto “A condição de deficiência no desenvolvimento humano é situacional, ou seja, não é definida pela biologia, mas pela diferença na oferta do suporte sociocultural para que o sujeito desempenhe determinada ação/participação com efetividade e autonomia (FREITAS, 2016, p. 95). “Em congruência com este argumento, Lígia Amaral (1998), quase 20 anos atrás, já afirmava que a anormalidade (característica da deficiência) é estabelecida por parâmetros sociais. Esses parâmetros promovem a patologização do desviante, ou seja, não há reconhecimento da diversidade da expressão humana, como também suscita a criação e o estabelecimento de estigmas e estereótipos daqueles que se encontram no desvio, propiciando um campo de discriminações e preconceitos relacionados a determinado grupo social – os neurodiversos. À vista disso, a estereotipia é a “concretização/personificação do preconceito” (AMARAL, 1998). [...] Portanto, o movimento da Neurodiversidade dá abertura para o desenvolvimento de várias perspectivas sobre o tema, as quais são consideradas representações sociais que refletem a maneira como o indivíduo e a sociedade pensam sobre determinado assunto, categoria ou grupo social (BAPTISTA, 2004). Essas percepções são construídas e influenciadas pelo contexto histórico-socioeconômico e cultural em que cada indivíduo está inserido, sendo atribuídas de aspectos descritivos e valorativos de acordo com cada momento social (AMARAL, 1998). Em síntese, as representações sociais e os estereótipos influenciam os processos de comunicação e orientam as atitudes e ações e/ou comportamentos apresentados pelas pessoas. (BOLSONI, C; MACUCH, R; BOLSONI, 2021, p. 1)

Na contramão das formas já estabelecidas almejando estéticas alegóricas, múltiplas e pondo em xeque as representações sociais, os procedimentos que serão descritos neste artigo buscaram estabelecer relações de vinculação entre os participantes através do fortalecimento do vínculo afetivo, de segurança e autonomia, propostas nas experiências criativas. Me questionava em que medida era possível vivenciar proposições exitosas no âmbito da inclusão no fazer teatral, ao mesmo tempo em que se trabalhava ainda com resquícios de procedimentos capacitistas e mais habituais das coletividades teatrais, como a própria memorização da dramaturgia, deslocamentos por espaços de difícil acesso, através da virtuosidade de aparatos técnicos resultando em apresentações cênicas.

Com as relações embricadas entre processo e produto no fazer teatral com perspectiva inclusiva, a divisão processo/produto se mostrou inconsistente ao longo dos meus fazeres artísticos, pois muitas encenações encararam o processo de criação não apenas como etapa que antecede a apresentação, mas enquanto estrutura flexível a ser compartilhada, onde sempre se pode descobrir novas coisas, modificando a própria encenação.

No caso da II Trupe de Choque, a partir da investigação cênica em diferentes lugares, meu interesse pela visualidade cênica se iniciou através da reflexão de como a espacialidade era pensada pela trupe teatral. No início dos anos 2000, onde já era comum trabalhos no âmbito do *site specific* propiciarem relação direta com a história, memórias e configurações teatrais a partir do contexto em que se está inserido, contando a história dos espaços, ou remontando o modo de viver daquele lugar variando a presença real biográfica ou pela representação de sujeitos vinculados a determinados locais, a Trupe me surpreende com uma posição que se afastava do fetichismo imediatista muitas vezes evidenciado nesta confusão entre estar em um local e, então, compreender-se rapidamente como sendo daquele local, pertencente, autorizado a contar a sua história.

Indo na contramão desta lógica, propiciando narrativas autorais, o experimento *Corpos Acumulados*, experiência II, tratava-se da construção de um *shopping center* em meio a uma floresta e as consequências das relações capitalistas implicadas na criação desse novo lugar, novo mundo. Assim, o antigo hospital psiquiátrico passava a ser muitos outros lugares além de sua identidade cotidiana e funcionalidade como Centro de atenção como convencionalmente é conhecido.

Porém, a respeito da espacialidade, texturas e objetos que constituem parte da experiência de visualidade cênica, ainda era possível encontrar em salas, corredores e arquivos, memórias do período de grande violência no tratamento de pessoas nos antigos hospitais psiquiátricos, equipamentos velhos, uniformes, máscaras, cabines, corredores largos, salas com poucas janelas que desafiavam o grupo a criar novas narrativas e sentidos para o espaço habitado.

Ao mesmo tempo, em outros trabalhos teatrais, estes materiais em cena suscitavam lembranças ruins pelo fato de que sempre me incomodei com como a saúde mental têm

sido retratada enquanto criação cênica ao longo dos anos, por pessoas neurotípicas em palcos e salas de apresentação artística, através, por exemplo, do uso ou representação de camisas de força em encenações teatrais.

Não há espaço para vivenciarmos a neurodiversidade como potência quando a mesma é sempre associada a algo pejorativo, doença ou pelo violento senso comum sobre a loucura, se tornando um estereótipo depreciativo.

Ressignificar objetos, estruturas e discursos são fundamentais para o encontro entre visualidades cênicas e acessibilidade, ampliando perspectivas para a compreensão interseccional e colonial de uma série de contextos que de fato podem vir a aproximar, sem limitar, neurodiversidade, sofrimento e violência, como, por exemplo, a consequência da colonização para pessoas negras empobrecidas no Brasil, que perpassa abandono, processos manicomiais e a construção corpórea de sujeitos que sofrem violência de Estado, médica, social, cultural vinculada a sua condição neurodiversa. Como aborda a pesquisadora, Roberta Federico:

Uma pesquisa do Ministério da Saúde publicada em 2018 revelou que jovens negros do sexo masculino em idades entre 10 e 29 anos são os que encaram o maior risco de morrer por suicídio. A probabilidade de suicídio nesse grupo é 45% maior do que entre jovens brancos na mesma faixa etária. Sabemos que esse risco maior está relacionado ao sofrimento psíquico causado pelo racismo estrutural. Ele reforça a necessidade de discutirmos os efeitos do racismo na saúde mental da população negra. Inclusive porque o suicídio é a ponta do iceberg. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), o Brasil é o país com a maior prevalência de ansiedade no mundo e o número 2 nas Américas quando o tema é depressão. O racismo também influencia esses rankings. Situações de discriminação, sejam elas explícitas sejam sutis, produzem estresse e traumas. E esses traumas, acumulados ou vivenciados de maneira mais intensa, podem desencadear, no longo prazo, transtornos psicológicos. (FEDERICO, 2022, p. 1)

É necessário que as práticas cênicas enquanto campo de pesquisa se reorganizem diante das pautas, ausências e necessidades que a contemporaneidade suscita como campo discursivo, reinventando com responsabilidade novas poéticas e criações.

Ao se afastar dos estereótipos ou desejos de reproduzir o cotidiano da experiência manicomial através de cenas ou laboratório de atores ou qualquer outro procedimento, o experimento *Corpos Acumulados* se aproximava da perspectiva colaborativa e processual da criação, onde trabalhar através de narrativas plásticas, materialidades e jogos foi fundamental para descobertas, texturas e tessituras que fossem se mostrando ao longo das experimentações.

Os fragmentos de texto e a memorização como procedimento de criação nunca configurou um elo de aproximação dos atores do grupo com usuárias do CAISM, sendo através de materiais plásticos trazidos para os núcleos peripatéticos como tecidos, fitas,

tintas, galhos, podas, ou objetos encontrados em depósitos, salas em desuso e criação de instalações visuais que se deram os principais elos de criação colaborativa.

Ao associar tal prática criativa a proposições da artista neoconcretista Lygia Clark, percebo como a maioria das materialidades utilizadas na concepção de plasticidade da cena se relaciona com a noção proposta pela artista, enquanto objeto relacional, sendo este um fenômeno de relação entre sujeito e materialidade em experiência:

O “objeto relacional” não tem especificidade em si. Como seu próprio nome indica é na relação estabelecida com a fantasia do sujeito que ele se define. O mesmo objeto pode expressar significados diferentes para diferentes sujeitos ou para um mesmo sujeito em diferentes momentos. (...) Formalmente ele não tem analogia com o corpo (não é ilustrativo), mas cria com ele relações através de textura, peso, tamanho, temperatura, sonoridade e movimento. (CLARK, 1978, sp)

A sensorialidade, manipulação e jogo com diferentes materialidades é o que evidenciava uma criação complexa e ampliava a zona subjetiva de experimentação e criação de sentido, através das sensações.

Recordo-me de uma experiência de transitar por um corredor com cabides de roupas que em grande proporção ganhavam pesos e formatos diversos através de encaixes e também sonoridades quando caíam ao chão, dobravam e criavam novas formas e volumes no espaço, momento este de extrema importância no âmbito da participação, pois os cabides se tornaram ali uma espécie de condutores de jogo, que possibilitavam sentidos diversos e experiência comum entre participantes.

Com uma frágil autorização para que um grupo teatral pudesse ocupar aquele antigo hospital, ainda tão pouco habitado, percebo tempos depois, como era difícil uma intervenção mais efetiva em algumas condutas de convivência e restrição que ampliassem a participação teatral, pois com remédios e regras bem definidas, nem sempre o teatro estava na zona de interesse dos sujeitos na ordem do dia, em função de agenda de medicação ou estado corporal após passarem por cuidados médicos, visitas, além das múltiplas variáveis da condição de permanência intensificada no mesmo local.

Sem dúvidas foram as materialidades, cores e texturas que impulsionaram relações de aproximação e espacialidade entre os diferentes sujeitos do fazer teatral, onde a plasticidade como linguagem condensou uma série de discursos, dúvidas e proposições que puderam ser respondidas em ato, através das surpresas e fortalecimento da presença coletiva no espaço.

Subir em árvores, usar lanternas, fantasias de festas, uso de materiais orgânicos advindos da vegetação local, uso de uma capela “abandonada” em meio a mata, uso de vendas e ausência e presença de luz, dentre tantos dispositivos relacionais, acionados pela participação, construção conjunta, visitação e através de outros sentidos que não a visão, tornavam as experiências múltiplas e pertencentes ao campo perceptivo onde “Riegl define a visualidade háptica como aquela que solicita o espectador não apenas através

dos olhos, mas, pela sua enorme proximidade, também ao longo da pele. Ele contrapõe a visualidade háptica a uma visualidade óptica” (FILHO, 2012, p. 79).

Os autores Gilles Deleuze e Félix Guatarri comentam acerca do háptico como escolha conceitual para tratar de espaços lisos e estriados, onde: “Háptico é um termo melhor do que tátil, pois não opõe dois órgãos dos sentidos, porém deixa supor que o próprio olho pode ter essa função que não é óptica” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.180). E ainda,

O Liso nos parece ao mesmo tempo o objeto por excelência de uma visão aproximada e o elemento de um espaço háptico (que pode ser visual, auditivo, tanto quanto tátil). Ao contrário, o Estriado remeteria a uma visão mais distante, e a um espaço mais óptico — mesmo que o olho, por sua vez, não seja o único órgão a possuir essa capacidade. Ademais, é sempre preciso corrigir por um coeficiente de transformação, onde as passagens entre estriado e liso são a um só tempo necessárias e incertas e, por isso, tanto mais perturbadoras. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 180)

Pensar a visualidade como espaço liso e experiência háptica é como mergulhar na experiência cênica, com poder de descoberta, escrita e participação, onde os códigos visuais e simbólicos não estão fixos e podem se deslocar pela experiência que extrapola o visual, o óptico. 48991210942

Sugiro aqui tal reflexão como pista para a construção contínua da noção de visualidade cênica háptica, como repertório crítico e metodológico para procedimentos de trabalho que evidenciem sua potencialidade junto da acessibilidade cultural. Pois, através de diferentes metodologias e recursos pedagógicos, as visualidades cênicas podem propiciar caminhos rumo a efetivação de práticas inclusivas.

Para as pesquisadoras Patrícia Dorneles e Desirée Salasar:

O conceito de acessibilidade cultural identificado a partir da atuação junto à pessoas com deficiência, vai surgir concomitante às políticas culturais no ano de 2008, quando foi realizada a Oficina Nacional de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência. Nesta oficina, o termo acessibilidade cultural foi apresentado aos gestores do Ministério da Cultura daquele período como um elemento fundamental para pensar a questão da relação das políticas culturais e as pessoas com deficiência, para além das políticas de fomento, de patrimônio e de difusão das suas produções. Naquele período o termo acessibilidade cultural se constitui em um conceito, e o mesmo manteve a identidade traduzida por muito tempo como um conceito único e direcionando a expressão acessibilidade cultural para pessoas com deficiência junto às políticas culturais. (DORNELES; SALASAR, 2018, p. 7)

Por muito tempo os processos de criação cênica buscaram trabalhar questões de acessibilidade e inclusão enquanto temática, onde as diferenças têm sido expostas junto de noções que tendenciam narrativas de superação ou tentativa de criar imagens cênicas homogêneas que diminuem os traços e diferenças para manterem uma estética hege-

mônica, voltada para o virtuosismo técnico e para a grande maioria de experiências cênicas capacitistas que sequer pensam sobre estas problemáticas.

Em práticas cênicas capacitistas a presença de pessoas com deficiências é ínfima nas fichas técnicas, circulação de trabalhos, participação de festivais, condução de processos de criação, gestão cultural e ainda enquanto público.

Além disso, aparatos técnicos e tecnológicos nos espaços culturais são negligenciados assim como barreiras estruturais ainda são muito presentes nas arquiteturas dos teatros, museus, casas de *shows* ou mesmo na pouca experimentação e entendimento da perspectiva de acessibilidade como possibilidade de instauração de poéticas e contaminação da linguagem cênica.

Historicamente a estruturação de espaços de resistência propositiva pode ampliar a percepção do fazer artístico e de espaços de poder, para modificação da assimetria existente ao acesso cultural e de serviços presentes na sociedade. Segundo os pesquisadores Carlos Alberto Ferreira da Silva e Antonia Paula Oliveira da Silva :

O conceito de Acessibilidade Cultural aborda vários caminhos possíveis para área da acessibilidade e da inclusão, como: arquitetônico, comunicacionais, atitudinais, metodológicas, programáticas, instrumentais, de transporte e digitais, entre outros. O conceito acessibilidade foi se adequando, ao longo do tempo, de acordo com estudos feitos por pesquisadores com e sem deficiência. No início da década de 1940, o termo “acessibilidade começou a ser usado para questões de reabilitação física e posteriormente para barreiras arquitetônicas” (Costa, 2015, p.15). Sucessivamente, no âmbito do *Movimento Internacional de Inclusão Social das Pessoas com Deficiência*, no ano de 1981, o termo acessibilidade ganhou força e passou a ser mais utilizado, sendo compreendido como “pré-requisito para uma sociedade que reconhece, respeita e responde aos cidadãos, uma sociedade inclusiva que garante acesso em todas as dimensões” (Favero; Costa, 2014, *apud* Costa, 2015, p. 15), definido como possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento de produtos e serviços. Atualmente, “a acessibilidade é compreendida como direito de vida independente, exercício de direitos de cidadania e participação social” (Sarraf, 2018, p. 26). (SILVA; SILVA 2022, p. 11)

Ainda que a acessibilidade seja percebida como dimensão integral da experiência de sociabilidade, circunscrever seu sentido no âmbito cultural é também provocar poéticas e procedimentos de criação afim de que se reinvente metodologias que não pensem acessibilidade apenas através da presença de pessoas com deficiência, mas também pelos modos com que elas participam, propositivamente, em diferentes funções, com qualidade de acesso, muito além dos aparatos técnicos, questionando como a perspectiva de acessibilidade permeia os ensaios, a elaboração de trabalhos e apresentações como parte estruturante das práticas cênicas.

As pesquisadoras Patrícia Dorneles e Desirée Salasar (2018) falam sobre culturas acessíveis, estas que precisam ser compreendidas para além da acessibilidade a pessoas

com deficiência, pois não é apenas este grupo social que se beneficia com a democratização das artes e culturas.

De modo interseccional, a acessibilidade visa criar um conjunto de leis, descentralizações e amplo acesso aos recursos e práticas culturais a partir de perspectivas de documentação, memória, registro, profissionalização entre outras configurações da estruturação da realidade estética.

Então, quando falamos sobre o que são culturas acessíveis, eu acredito que a gente deva pensar através de uma visão mais ampliada, da qual a acessibilidade cultural para pessoas com deficiência se faça presente, mas não seja reduzida apenas sobre o olhar deste público, ou grupo de pessoas. Desta maneira, gosto de pensar que culturas acessíveis são a democratização cultural. Se nós olharmos para o processo histórico, da construção das políticas culturais no Brasil, a gente vai perceber que dos anos noventa, com a abertura política, ocorre uma transformação nos paradigmas de tudo o que envolve, de certa forma, a perspectiva de relação com o fazer, ensinar, difundir e fomentar o acesso à arte e à cultura. Neste sentido, se iniciam processos importantes sobre um campo qualificado, a ser construído, da temática cultural junto às políticas públicas. Desta forma, ocorrem esforços para que o acesso à cultura rompa com a marca de uma diferença de classe, em relação àqueles que têm mais capital cultural que os outros, pela ausência de um estado descomprometido de sua função de promoção de cidadania. (DORNELES; SALASAR, 2018, p. 7)

Acessibilidade cultural associada a esta noção de democratização da cultura, através de políticas públicas revela também a importância de pensarmos a multiplicidade das narrativas e necessidade de visibilidade, reparação social e ênfase na poética de grupos sociais minoritários que tiveram suas expressões subalternizadas historicamente.

Nesta perspectiva, a acessibilidade cultural estaria engajada na diminuição da assimetria em que, por exemplo, pessoas racializadas, com deficiência, neurodiversas entre outros grupos são condicionadas, propiciando protagonismos e espaços de experimentação muito além de brechas, convites precarizados ou mínimas participações nos circuitos artísticos ainda tão normativos.

Enquanto docente no âmbito da Educação Especial, pude vivenciar outro contexto de criação artística em que a perspectiva pedagógica e de encenação foram atravessadas pela noção de visualidade cênica que busca pontuar contextualmente os elementos plásticos da cena revelando as escolhas e perspectivas críticas por parte de artistas e de espectadores que elaboram leituras da realidade cênica através das forças e formas reveladas na concepção dos trabalhos artísticos.

Para além da visibilidade, a visualidade não opera apenas como resultado cenográfico a ser apresentado ao público, mas enquanto procedimento de criação, buscando através da subjetividade iminente da relação entre corpos e materiais assegurar a multiplicidade e singularidade com que cada sujeito está implicado no fazer artístico, aqui ressalto os estudantes, que atuavam através dos afetos proporcionados por estímulos e

que resultaram processualmente na proposta cenográfica da encenação “De tudo que se transforma” no âmbito da educação especial.

Ao deparar com problemas comuns à aproximação do teatro dramático tradicional com estudantes da APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Ouro Preto – MG, no que concerne a escolha de personagens ditos “principais” ou mais importantes para serem interpretados por estudantes a partir de suas capacidades de memorização, expressão e dicção por parte de alguns colaboradores, foi necessário que, de maneira coletivizada, os parâmetros e processos de atenção para os problemas de determinado procedimento de criação cênica fossem questionados e, aos poucos, reinventados.

A criação de duplos dos personagens afim de potencializar o acolhimento e partilha dos espaços de encenação com mais de uma pessoa fazendo determinado papel, a transformação de grandes textos individuais na estrutura de coros e a compreensão da gestualidade como dramaturgia foram alguns dos procedimentos de encenação para subverter estruturas textuais de influência dramática, porém, foram através das cores e formas que as narrativas se intensificaram visualmente.

Os objetos relacionais que propunha Lygia Clark, citados anteriormente, retornam no processo de criação artística na APAE, onde a capacidade de articulação plástica junto dos participantes se deu principalmente pelo valor afetivo com que expressão dos sujeitos e expressividade dos objetos ganhavam contornos comuns, revelando as forças e as formas das relações estruturadas plasticamente, através da manipulação, improvisação e performatividade com que as novidades se apresentam no ato de experimentação.

Figura 1 – De tudo que se transforma



Foto: Acervo pessoal.

#Descrevipravocê

Fotografia colorida, em formato paisagem, de um palco, no qual destaca-se a atriz com os joelhos sobre o chão, com um figurino em tom alaranjado que cobre todo o corpo, abraça e traz para perto de si uma série de tecidos coloridos, que a protegem da exposição do espectador e de angústias internas que poderiam se espalhar pelo espaço. (Fim da descrição).

Havia interesse de que espectadores jogassem com a cena, através de pistas e relações autorais criadas na busca de sentido e afetação advinda da experiência cênica, buscando ele próprio experimentar a formulação de narrativas e sensações dadas no ato das apresentações.

Neste sentido, narrativas advindas das roupas, cores e elasticidade articuladas aos movimentos corporais, produziam ênfase nas sensações de atores e no imaginário comum acerca de roupas espalhadas, gestos de revolta e desdobramento de pilhas de roupas que tornaram o palco espaço de importante expressão das etapas de transformação na metamorfose das borboletas, mas também da própria vida humana.

Figura 2 – De tudo que se transforma II



Foto: Acervo pessoal.

#Descrevipravocê

Fotografia colorida, em formato paisagem, de um palco, no qual destaca-se a atriz em pé, lançando os tecidos por diferentes direções do palco, com força, quer espalhar aqueles tecidos como quem também se retira de seu casulo e proteção. (Fim da descrição).

As roupas como elemento de identificação pessoal que em camadas, protege ou nos expõe a experiências diversas, era ali a significação de um casulo, lugar de aconchego, mas também de possível aprisionamento do corpo.

É importante refletirmos que existem muitos modos de fazer com que uma sensação seja aproximada do espectador para além da metáfora ou uso simbólico de objetos, cores e texturas. Enquanto público, os sujeitos abordarão o sentido da estrutura plástica em cena através de pistas e repertório pessoal prévio a que são historicamente sujeitados e com isso se ampliam as leituras, capacidades narrativas de percepção e entendimento sobre uma apresentação artística.

As convenções sociais, símbolos mais conhecidos universalmente ou mesmo clichês, são utilizados muitas vezes para garantir o entendimento comum, bem como seguir uma linha narrativa que quando não instaurada pode abrir o sentido da obra para múltiplos entendimentos, compartilhando a autoria entre artistas e espectadores uma vez que o artista perde o controle sobre a encenação, que é ressignificada pelas sensações de quem a acompanha, vivencia e lê.

Buscando fugir de um binarismo acerca da codificação e articulação dos elementos plásticos na cena, me interessa retomar diante destas reflexões o interesse central deste artigo, que trata de pensar em que medida as pesquisas em visualidades cênicas podem colaborar metodologicamente e enquanto opção estética, como processos inclusivos de fazer teatral, efetivando a acessibilidade cultural como realidade cada vez maior das investigações cênicas contemporâneas.

Seja no experimento cênico “Corpos Acumulados” ou na encenação “De tudo que se transforma”, é possível perceber como a visualidade passa a ser uma construção fundamental para que as práticas cênicas aconteçam, convocando artistas a pensarem sobre suas metodologias e processos de criação desde a acessibilidade cultural e em que medida se abrir para esta questão é também percorrer novos, variados e urgentes caminhos para a criação artística.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Indústria cultural e sociedade** / Theodor W. Adorno; seleção de textos Jorge Mattos Brito de Almeida. Trad. por Juba Elisabeth Levy... [et al.]. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- BOLSONI, C, L; MACUCH, R, da, S; BOLSONI, L, L, M. Neurodiversidade no meio acadêmico: reflexos das falhas educacionais em uma instituição de ensino superior no interior do Paraná. **Revista de Educação Especial** – UFSM, v.34, n.01, Santa Maria, 2021.
- BRASIL. Estatuto da pessoa com deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm#art111>. Acesso em: 10 maio 2022.
- CLARK, Lygia. Objetos Relacionais arquivo 132.0.1.1.080.1.1.1. Disponível em: <<https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/7116/objetos-relacionais>>. Acesso em: 21 jun. 2022.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**, v. 5, tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. — São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DORNELES, Patricia, S. SALASAR, D, N. Acessibilidade cultural. **Revista Expressão Extensão**, v. 23, n 03. Pelotas, 2018.
- FEDERICO, Roberta. Precisamos falar sobre a saúde mental da população negra. Disponível em: <<https://saude.abril.com.br/coluna/saude-negritude-atitude/precisamos-falar-sobre-a-saude-mental-da-populacao-negra/>>. Acesso em: 12 maio 2022.
- FILHO, Osmar G, dos Reis. Reconfigurações do olhar: o Háptico na cultura visual contemporânea. **Visualidades Revista do Programa de mestrado em Cultura Visual UFG**, v. 10, n.02, Goiânia, 2012.
- SILVA, C. A. F. da; SILVA, A. P. O. da. A Acessibilidade Cultural e as políticas públicas nos espaços culturais. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 3, n. 45, p. 1-28, 2022. DOI: 10.5965/1414573103452022e0201. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/22248>. Acesso em: 15 mar. 2023.
- VENDRAMIN, Carla. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. **Anais do simpósio Sofia Simpósio Internacional mitos contemporâneos**, v. 1, n. 2, Campinas, 2019.



SCENIC VISUALITIES AND CULTURAL ACCESSIBILITY: SHARING CREATION PROCESSES THROUGH HAPTIC EXPERIENCES

ABSTRACT

This article proposes the sharing of artistic creation processes with emphasis in the field of scenic visualities by evaluating to what extent certain aesthetic and methodological constructions are close to the notion of cultural accessibility. This position put elements of scene plasticity in relation to the haptic perspective as a way to perceive the world, tencioning the look as a guide of the perceptive experience, as well as questioning how capacitist principles condition the artistic conception. To then, through report of experiences, expand the poetic and methodological possibilities of the contemporary scene in direction to inclusive perspectives or still directed to the area of special education.

Keywords: Visuality; Creation; Spatiality; Sensation; Inclusion.

VISUALIDADES CÊNICAS Y ACCESIBILIDAD CULTURAL: COMPARTIR PROCESOS DE CREACIÓN A TRAVÉS DE EXPERIENCIAS HÁPTICAS

RESUMEN

Este artículo propone la puesta en común de los procesos de creación artística con énfasis en el campo de las visualidades escénicas evaluando hasta qué punto ciertas construcciones estéticas y metodológicas se acercan a la noción de accesibilidad cultural. Estas posicionan elementos de plasticidad de la escena en relación con la perspectiva háptica como forma de percibir el mundo, teniendo el olhar como norteador de la experiencia perceptiva, así como cuestionando como los principios capacitistas condicionan la concepción artística. Para entonces, a través del relato de experiencias, ampliar las posibilidades poéticas y metodológicas de la cena contemporánea en dirección as perspectivas inclusivas o también dirigidas al área de la educación especial.

Palabras clave: Visualidad; Creación; Espacialidad; Sensación; Inclusión.

GRUPOS DE TEATRO SURDO: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO ARTÍSTICA

Priscila Lourenzo Jardim

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre.
Mestre em Educação. priscilalourenzo@gmail.com

Lodenir Becker Karnopp

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre.
Professora Doutora em Educação. lodenir.karnopp@ufrgs.com





RESUMO

Este artigo é um recorte da pesquisa de mestrado intitulada Teatro Surdo em Porto Alegre: narrativas de formações artísticas. A pesquisa teve como objetivo geral analisar narrativas de atores e atrizes surdas, bem como de diretores sobre as características do ensino e aprendizagem teatral. Além disso, teve os seguintes objetivos específicos: a) identificar quem são os atores e atrizes surdos dos grupos mencionados; b) investigar os aspectos que contribuem na formação artística das atrizes e atores surdos; c) descrever os métodos de ensino e montagem teatral por parte dos diretores dos grupos. A pesquisa foi realizada a partir de entrevistas narrativas com nove artistas de Porto Alegre e foram analisadas a partir dos Estudos Culturais em Educação, Estudos Surdos e Pedagogia do Teatro.

Palavras-chave: Formação de atores surdos; Teatro surdo; Ensino de teatro.

GRUPOS DE TEATRO SURDO: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO ARTÍSTICA

Priscila Lourenzo Jardim

Lodenir Becker Karnopp

PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE TEATRO COM SURDOS

De acordo com Mourão (2016) e Resende (2019), a formação teatral de surdos, no Brasil, começa a ter visibilidade a partir dos cursos do The National Theater of Deaf (NTD¹), nos Estados Unidos, na qual Carlos Alberto Goés, ator surdo, participou como aluno e, posteriormente, ao voltar para o Brasil, fundou o Grupo Silencioso (1983 - 1992). O grupo teve como elenco vários surdos e pertencia a um dos setores do Centro de Integração dos Surdos nas Artes Cênicas (CISACEN). Este grupo apresentou os espetáculos Bar da Vida, A Metamorfose, O Jornaleiro Sofredor, La Boheme e A Criação.

No ano de 1995, o CISACEN passou a ser o Centro de Integração de Arte e Cultura dos Surdos (CIACS), a fim de incluir atividades da cultura e arte surda, não somente as Artes Cênicas. Mourão (2016), em pesquisa realizada sobre a experiência de pessoas surdas vinculadas à arte surda, relata que outros grupos de teatro passaram a fazer parte do CIACS, o qual contribuiu para a criação de grupos de teatro surdo no Brasil, promovendo espetáculos, oficinas e eventos culturais, estimulando a formação de atores. Outros grupos foram formados a partir do contato dos artistas com o CIACS, como no caso da Companhia Lado a Lado, que foi fundada em 1999 por Regina Celeste dos Reis Bastos, precursora do teatro bilíngue no Instituto Nacional de Surdos (INES). Outro artista surdo que participou dessa companhia foi Silas Queiroz, que posteriormente começou a participar do Grupo Moitará, no projeto Palavras Visíveis - Capacitação técnica para atores surdos com a Linguagem da Máscara Teatral (Rio de Janeiro), em 2008.

Em 2013, ao receber patrocínio pela Lei Rouanet, o grupo Moitará criou o espetáculo A Busca de Seo Peto e Seo Antônio. Nos anos de 2015 e 2016, integrou os Pontos de Cultura da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro e executou o projeto de capacitação de dez atores com aulas de elaboração de projetos para editais de história da arte, do teatro e iluminação cênica. No ano de 2021, o grupo recebeu o financiamento da Lei Aldir Blanc e realizou o projeto de 11 lives com artistas surdos e ouvintes, denominado Palavras Visíveis: atores surdos online (MOITARÁ, 2022).

1 Teatro Nacional de Surdos.

Em São Paulo, conforme Mourão (2016), houve a criação da Companhia Arte e Silêncio, em 2003, pelos atores surdos Rimar Segala e Sueli Ramalho, que pesquisaram a adaptação das técnicas de mímica e *clown* para a cultura surda. Eles criaram os espetáculos Orelha e Os palhaços na escola, que abordavam a cultura surda e a Libras na sala de aula.

Em Porto Alegre, em 1999, foi fundado o grupo de teatro Mãos em Cena, na Escola Especial Ulbra Concórdia, pela professora de português e literatura, Graça Casa Nova. O grupo começou com uma atividade pedagógica na escola e, posteriormente, criou esquetes teatrais e peças que foram apresentadas em empresas, hospitais, universidades, escolas, feira do livro e em outras cidades. O projeto mais recente do grupo data de 2018 e se intitula “Em mãos, português como segunda língua para surdos”, o qual recebeu financiamento do Ministério da Cultura e da Companhia Zaffari. O projeto contemplou apresentações do espetáculo Além das Luzes da Cidade, oficinas de teatro nas escolas de surdos da região metropolitana de Porto Alegre e o lançamento do livro que tem o mesmo título do projeto.

No ano de 2010, também em Porto Alegre, foi fundado o grupo Signatores que inicialmente desenvolveu suas atividades na Casa de Cultura Mário Quintana, com projeto de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), denominado Gestos que Falam: diálogos entre teatro e educação, com o financiamento do Fundo Municipal de Apoio à Produção Artística e Cultural (Fumproarte) da Prefeitura de Porto Alegre. O grupo tem a direção de Adriana Somacal, que montou os seguintes espetáculos: Aventuras no Reino Surdo, Memória na Ponta dos Dedos, O ensaio de Alice e Alice no país das maravilhas. Além disso, o grupo ofereceu oficinas de teatro para surdos e também realizou produções no audiovisual, como o documentário Iyalodês: Diálogos sobre maternidade, surdez e negritude; do curta-metragem Entre Palhaços e Parafusos; e do curta-metragem Romeu e Julieta em Libras. Atualmente o grupo desenvolve seus trabalhos em Santa Catarina e em Porto Alegre.

Sobre os grupos de teatro surdo no Brasil e seu fazer artístico, Resende (2019), categorizou em quatro: teatro de surdos (toda a equipe é surda e na peça não tem tradução para o português), teatro com surdos (equipe técnica de surdos e ouvintes com produção do texto e apresentação em Libras), teatro para surdos (equipe técnica é formada por ouvintes e o elenco por surdos; os textos são adaptações de dramaturgias cultura ouvinte e na apresentação tem tradução para o português) e teatro bilíngue (equipe técnica e elenco têm pessoas surdas e ouvintes, a apresentação acontece nas duas línguas). Com isso, percebe-se que há diversas maneiras de organização do grupo e fazer artístico.

Portanto, com este panorama é possível entender que existem grupos de teatro surdo no Brasil, que contribuem com a formação de novos artistas surdos e apresentam suas produções em escolas, festivais, espaços culturais e empresas. Em Porto Alegre, a

formação dos atores surdos tem acontecido, com mais frequência, dentro dos grupos de teatro surdos.

Ao fazer um levantamento teórico sobre o ensino de teatro para surdos no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram encontrados poucos artigos e pesquisas sobre a temática, destes as dissertações de Somacal (2014), Freitas (2014) e Von Schoeter (2016), e o trabalho de conclusão de curso de Jardim (2017), eram sobre as metodologias de ensino de teatro para surdos.

Somacal (2014) ministrou e adaptou jogos e exercícios teatrais que aprofundavam a percepção espacial e corporal dos alunos-atores participantes das oficinas que aconteciam na Casa de Cultura Mário Quintana. Freitas (2014) ministrou oficina de teatro para surdos e ouvintes, com a presença de intérprete, ela descreve as aulas e sobre a dificuldade em propor exercícios teatrais que não foram elaborados a partir da visualidade e sim de comandos sonoros. Von Schroeter (2016) relata em sua dissertação a sua experiência como professora no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), apresenta um guia dos jogos teatrais experimentados durante as aulas e também explica sobre os processos de montagem de espetáculos que fez com os alunos. Jardim (2017) também relata suas experiências como ministrante de oficinas em uma escola bilíngue para surdos na qual adaptou jogos teatrais e exercícios do Sistema de Improvisação e Composição Viewpoints (BORGAT; LANDAU, 2017), fez fichas dos jogos teatrais e também entrevistou professores de teatro com surdos sobre a sua formação enquanto professores de surdos.

Foi recorrente nas pesquisas que as metodologias de ensino de teatro aprendidas utilizadas em cursos de teatro, que são focadas na expressão vocal e ensinadas a partir de estímulos sonoros, foram repensadas e reelaboradas pelas professoras-pesquisadoras somente com o contato com os alunos surdos. Além disso, todas começaram a ministrar as oficinas e aulas sem serem fluentes em Libras, devido à falta de cursos de Libras na época que começaram a trabalhar com surdos. Atualmente, há cursos de Libras na Federação Nacional de Surdos (FENEIS), mais acesso a vídeos e informações sobre a cultura e arte surda, com isso não é mais necessário que o professor comece a dar aulas sem ser fluente em Libras.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este artigo articula os campos dos Estudos Culturais em Educação, Estudos Surdos e Pedagogia do Teatro, ao apresentar um recorte da pesquisa de mestrado sobre narrativas de atores e atrizes surdas, bem como de diretores sobre as características do ensino e aprendizagem teatral.

Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte,

as comunidades e as culturas surdas, são focalizados e entendidos a partir do seu reconhecimento político. (SKLIAR, 1998. p. 5)

Portanto, as pessoas surdas são entendidas como uma minoria linguística, que reivindicam o reconhecimento de suas identidades, língua, cultura e educação bilíngue (Libras e Português na modalidade escrita). A partir desse referencial, formulamos a seguinte pergunta de pesquisa: quais as características da formação teatral dos artistas dos grupos de teatro surdo em Porto Alegre, especificamente do Grupo Signatores e Mãos em Cena? O objetivo geral foi analisar narrativas de atores e atrizes surdas, bem como de diretores sobre as características do ensino e aprendizagem teatral. Além disso, contou com os seguintes objetivos específicos: a) identificar quem são os atores e atrizes surdos dos grupos mencionados; b) investigar os aspectos que contribuem na formação artística das atrizes e atores surdos; c) descrever os métodos de ensino e montagem teatral por parte dos diretores dos grupos.

O interesse em pesquisar as experiências da formação de atores e atrizes surdas aconteceu ao ministrar oficinas de teatro para surdos e por perceber que há poucas pesquisas sobre a temática, sendo encontradas as de Somacal (2014), Freitas (2014), Von Schroeter (2016) e Jardim (2017), que abordam as metodologias utilizadas durante aulas de teatro para surdos, as adaptações de jogos e exercícios teatrais e a formação de professoras. Para contribuir com os campos mencionados, foi realizada uma pesquisa qualitativa, na qual realizamos entrevistas com seis artistas surdos, duas diretoras dos grupos e um professor orientador sobre as experiências de formação. Além disso, também foi realizado um levantamento teórico sobre os grupos de teatro surdo no Brasil.

A pesquisa é qualitativa e foi realizada por meio de entrevistas narrativas com os artistas envolvidos com teatro surdo na cidade de Porto Alegre. Foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa e inserida na Plataforma Brasil, e os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), em versão bilíngue (Libras/Português). Todos autorizaram a utilização dos seus nomes nos trechos selecionados e a publicação em artigos científicos.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas para compor o material de análise que aconteceram na modalidade *online*, devido à pandemia de Covid-19.

Ainda sobre as entrevistas com os atores surdos, ocorreram em parceria com a doutoranda surda Bruna Branco, que pesquisa literatura e arte surda. Ao total foram entrevistadas nove pessoas, sendo seis atores e atrizes surdas e três diretores/professores envolvidos com o teatro surdo.

Entendemos que, por meio de entrevistas narrativas, as pessoas lembram e dão sentido para o que lhes acontece. Assim, “as entrevistas não permitem dizer uma ou a verdade sobre as coisas e os fatos, mas pode-se considerá-las com a instância central que,

somada a outras, traz informações fundamentais acerca do vivido.” (ANDRADE, 2012, p. 175).

A partir das entrevistas realizadas com os atores, atrizes e diretoras, foi possível entender mais sobre os aspectos das características da formação dos artistas na cidade de Porto Alegre. De acordo com as recorrências nas narrativas, a análise foi dividida em três eixos: acessibilidade, contato com o teatro nas escolas bilíngues de surdos e a formação dentro dos grupos.

Os artistas entrevistados narraram sobre as suas experiências no que se refere ao acesso linguístico a espetáculos, filmes, séries, curta-metragem, editais e cursos de teatro. Sobre o acesso aos espetáculos, de acordo com Xavier Neta (2021), a partir de 2015, com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, houve o aumento dos espetáculos que tem a presença do intérprete de Libras, entretanto raramente os artistas ouvintes conhecem sobre a cultura surda antes de ter o intérprete no espetáculo. De acordo com Resende:

Alguns produtores teatrais, em respeito à legislação de acessibilidade, buscam incluir intérpretes de Libras nas suas produções, mas apenas por uma obrigatoriedade. Todavia não é qualquer profissional que tem a competência e as habilidades necessárias para atuar nesse contexto, que é tão específico e ao mesmo tempo complexo. Mesmo um profissional fluente em língua de sinais precisa se apropriar das técnicas teatrais para desenvolver sua atuação com eficácia (RESENDE, 2015, p. 21)

Portanto, os espetáculos que têm o apoio de editais culturais costumam ter uma sessão com intérprete, mas ainda não há intérprete em todas as sessões ou em espetáculos que não contam com apoio financeiro. Ainda sobre os editais, percebe-se que poucos têm a versão bilíngue. A falta de editais que estejam disponíveis em Libras dificulta a participação das propostas de artistas surdos. Sobre essa questão, um dos atores entrevistados relatou que:

ITACIR DO CARMO - É importante para o grupo surdo se apresentar muito. Não pode parar, porque senão o teatro acaba, fica invisibilizado. Os ouvintes se apresentam o tempo todo, e os surdos... falta algo.

BRUNA BRANCO - Por quê?

ITACIR DO CARMO - Porque não tem incentivo, não tem nada que ajude a movimentar, a falar: “Vamos! Vamos! Vamos apresentar!” Então os grupos param, somem. No Rio Grande do Sul em geral é assim parado. Eu gosto de apresentar espetáculos, eu acho importante.

BRUNA BRANCO - Por que é importante apresentar bastante? Para que?

ITACIR DO CARMO - Por causa da Libras, por causa da empatia, é importante apresentar por causa disso. O ouvinte assiste muitos espetáculos e entende que a Libras não é uma piada. O teatro abre os olhos, mostra para a pessoa e ela entende que o que ela fazia era errado. Eu acho importante.

Neste sentido, nota-se que a falta de incentivo e acessibilidade aos editais, invisibiliza o teatro surdo, que é entendido pelos artistas como um espaço político de luta pelo

reconhecimento cultural surdo. Ainda sobre a questão da acessibilidade, foram destacadas a ausência de legendas em filmes nacionais e de atores surdos participando das produções.

Sobre os cursos de teatro, há dificuldade de acesso e permanência, tanto pela metodologia quanto pela falta de intérpretes. Os entrevistados relataram a necessidade de que professores sejam fluentes em Libras e valorizem o conhecimento linguístico dos alunos.

No que diz respeito ao começo de suas formações, cinco dos seis atores surdos entrevistados, narraram que começaram a fazer teatro na escola bilíngue de surdos, onde também tiveram contato com colegas surdos. Conforme o relato a seguir, pode-se entender que era difícil encontrar cursos fora do espaço escolar:

BRENDA ARTIGAS - Quando eu tinha 13 anos, estudava em uma escola [Escola Especial para Surdos Frei Pacífico] que tinha curso de teatro básico, o professor ensinava e íamos desenvolvendo até o oitavo ano, quando terminava, porque tinha a formatura. Então, na outra escola, ainda não tinha teatro, não tinha nenhum curso. Eu queria participar, procurei e não encontrei, então parei. Eu fiquei triste, até que entrei no Signatores e então comecei a participar, eu tinha muito interesse. Divulgaram que teria oficina durante a noite nas quintas-feiras. Eu queria participar da oficina, era gratuita e eu queria entrar. Comecei a participar do grupo em 2010 e continuo até hoje! Já faz 11 anos que participo do Signatores!

Assim como a atriz narrou, sobre ter começado a fazer teatro na escola e depois em oficinas do Grupo Signatores, outros atores falaram que a partir das oficinas nas escolas e do contato com surdos, eles entenderam que podiam fazer teatro.

Como último tópico de análise das entrevistas, foram reunidos os trechos de entrevistas nos quais os artistas falaram sobre aprender diferentes técnicas teatrais dentro do grupo que participam, bem como a discussão e troca de ideias entre os atores e atrizes surdas. Um dos relatos que faz parte desse tópico de análise é um no qual a atriz explica sobre os ensaios e oficina do grupo em que participa:

BRENDA ARTIGAS - A gente acompanha a pessoa surda, por exemplo, ensina sobre a história do teatro, sobre como criar uma peça, a gente ensina, a gente explica, não é só a diretora que explica, nós os atores também explicamos junto, a gente compartilha conhecimentos sobre a postura, sobre o aquecimento, sobre as expressões faciais, sobre a Libras, até ficar certo. Então começamos a passar todas as cenas, quando não tem nada errado. Nos anos anteriores uma professora de fora veio para ensinar exercícios de aquecimento e jogos teatrais.

Neste sentido, os atores relataram que o compartilhamento de experiências de ensino e aprendizagem das técnicas teatrais contribuem em suas formações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, há uma síntese das discussões levantadas na pesquisa de mestrado a ser publicada, a qual foi realizada a partir da análise de entrevistas narrativas com artistas surdos e com as diretoras dos grupos sobre as suas experiências de formação.

A partir da pesquisa, foi possível identificar a atuação de atores e atrizes surdas em diferentes grupos de teatro. Algumas das pesquisas sobre arte e cultura surda, apresenta-

das neste artigo, analisam e explicam metodologias e estratégias de ensino teatral para/com/de surdos, que contribuem para a formação de atores e atrizes. A formação de grupos de teatro para/com/de surdos passa por experiências em que a língua de sinais tem uma centralidade nos modos de ensaiar, atuar e apresentar as peças.

Por fim, com as entrevistas foi possível perceber que a formação de atrizes e atores surdos, em Porto Alegre, acontece principalmente dentro dos grupos, a partir de oficinas e processos de montagem teatral. Os surdos participantes da pesquisa relatam que o primeiro contato com o teatro foi em escolas bilíngues (Libras-Português). Há dificuldade de acessados surdos a espetáculos de teatro, filmes, séries e curtas-metragens, bem como a participação em editais de incentivo cultural e a cursos de teatro profissionalizantes. Como resultado destacamos que participar de um grupo de teatro em que o professor se comunica diretamente em Libras, compartilhar conhecimentos com outras pessoas surdas, ensinar e aprender diversas técnicas teatrais contribuem para a formação cênica dos artistas.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 173-194.
- BOGART, Anne; LANDAU, Tina. **O livro dos Viewpoints: um guia prático para viewpoints e composição**. São Paulo: Perspectiva, 2017. 256 p.
- FREITAS, Cilene Rodrigues Carneiro. **Processo de compreensão e reflexão sobre a iniciação teatral de surdos**. 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- JARDIM, Priscila Lourenzo. **Perspectiva sobre o ensino de teatro para alunos surdos: trocas de experiências**. 2017. 48 f. TCC (Graduação) - Curso de Teatro - Licenciatura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- JARDIM, Priscila Lourenzo. **Teatro surdo em Porto Alegre: narrativas de formações artísticas no prelo**.
- LOPES, M.C.; VEIGA-NETO, A. Marcadores culturais surdos. In: VIEIRA-MACHADO, L.M. C.; LOPES, M. C. (Orgs.). **Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 116-137.
- MOITARÁ, Grupo. Grupo Moitará. Disponível em: <<http://www.grupomoitara.com.br/>>. Acesso em: 21 ago. 2022.
- MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. **Literatura surda: experiência das mãos literárias**. 2016. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2016.
- RESENDE, Lucas Sacramento. **Tradução teatral: produzindo em libras no teatro surdo**. 2019. 95 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudos de Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SOMACAL, Adriana de Moura. **Memória na ponta dos dedos: sistematização de práticas de teatro com surdos**. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- VON SCHROETER, Luciana Fernandes. **Teatro Surdo**. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Artes Cênicas, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016
- XAVIER NETA, Celina Nair. **O Corpo Tradutório: tradução e interpretação de língua brasileira de sinais (libras) no teatro**. 2021. 183 f. Tese (Doutorado) - Curso de Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.



GRUPOS DE TEATRO SORDO: NARRATIVAS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

RESUMEN

Este trabajo es una síntesis de la pesquisa llamada Teatro Surdo em Porto Alegre: narrativas de formações artísticas, que tuviera como objetivo general La análisis de narrativas de actores y actrices sordas, así como de las directoras sobre las características de la enseñanza y El aprendizaje teatral. Además, tuvo los siguientes objetivos específicos: a) identificar quiénes son los actores y actrices sordos de los grupos mencionados; b) investigar los aspectos que contribuyen a la formación artística de actrices y actores sordos; c) describir los métodos de enseñanza y producción teatral de los directores de los grupos. La investigación se realizó a partir de entrevistas narrativas con nueve artistas de Porto Alegre y se analizó a partir de Estudios Culturales em Educação, Estudios de Sordos y Pedagogía Teatral.

Palabras clave: Formación de actores sordos; Teatro sordo; Enseñanza de teatro.

DEAF THEATER GROUP: NARRATIVES OF ARTISTIC EDUCATION

ABSTRACT

This article is an excerpt from the master's research entitled Teatro Surdo em Porto Alegre: narrativas de formações artísticas. The research had as general objective to analyze narratives of deaf actors and actresses, as well as directors about the characteristics of theatrical teaching and learning. Furthermore, it had the following specific objectives: a) to identify who are the actors and actresses of the mentioned groups; b) investigate the aspects that originated in the artistic training of deaf actresses and actors; c) describe the teaching methods and theatrical setting by the directors of the groups. The research was carried out based on narrative interviews with nine artists from Porto Alegre and analyzed based on Cultural Studies in Education, Deaf Studies and Theater Pedagogy.

Keywords: Training of deaf actors; Deaftheater; Theater teaching.

A VERY SIMPLE PIECE: GOLDILOCKS 23332 A ONE-TO-ONE MENTORING EXPERIMENT ABOUT THE MARGINS AND LIMITS OF INDIVIDUALIZED METHODOLOGY FOR A UNIQUE NEED ARTIST PRESENTING AN INVISIBLE DISABILITY

Andrea Pagnes (VestAndPage)

Italian born Andrea Pagnes is a performer, artist and writer working together with German artist Verena Stenke as VestAndPage. He is lecturer at ArtEZ University (NL), recipient of the best film award at the Berlin Independent Film Festival (2018) and founder and curator of the Venice International Performance Art Week (IT).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3696-2503>; Websites: <https://www.vest-and-page.de/>; <https://veniceperformanceart.org/>; E-mail: pagnes@vest-and-page.de





RESUMO

Este relato de experiência descreve um experimento de orientação individual que realizei em outubro de 2021 com o objetivo de enriquecer a prática performática de um ex-aluno meu: artista da performance não-binário britânico e *drag queen* Oozing Gloop (pronomes: eles/eles), diagnosticado com transtorno do espectro autista. No domínio das artes performativas, as respostas e o apoio à emergência da saúde mental e da neurodiversidade, em particular o autismo e a síndrome de Asperger (as chamadas deficiências invisíveis), continuam a ser insuficientes. No entanto, quando recebem o apoio certo, os artistas neurodivergentes geralmente são capazes de expressar um potencial criativo sem precedentes. O relatório é constituído por um anexo com a minuta do roteiro da performance final que resultou do processo de tutoria.

Palavras-chave: Artes cênicas; Teatro aplicado; Deficiências invisíveis; Síndrome de Asperger; Autismo.

A VERY SIMPLE PIECE: GOLDBLOCKS 23332 A ONE-TO-ONE MENTORING EXPERIMENT ABOUT THE MARGINS AND LIMITS OF INDIVIDUALIZED METHODOLOGY FOR A UNIQUE NEED ARTIST PRESENTING AN INVISIBLE DISABILITY

Andrea Pagnes (VestAndPage)

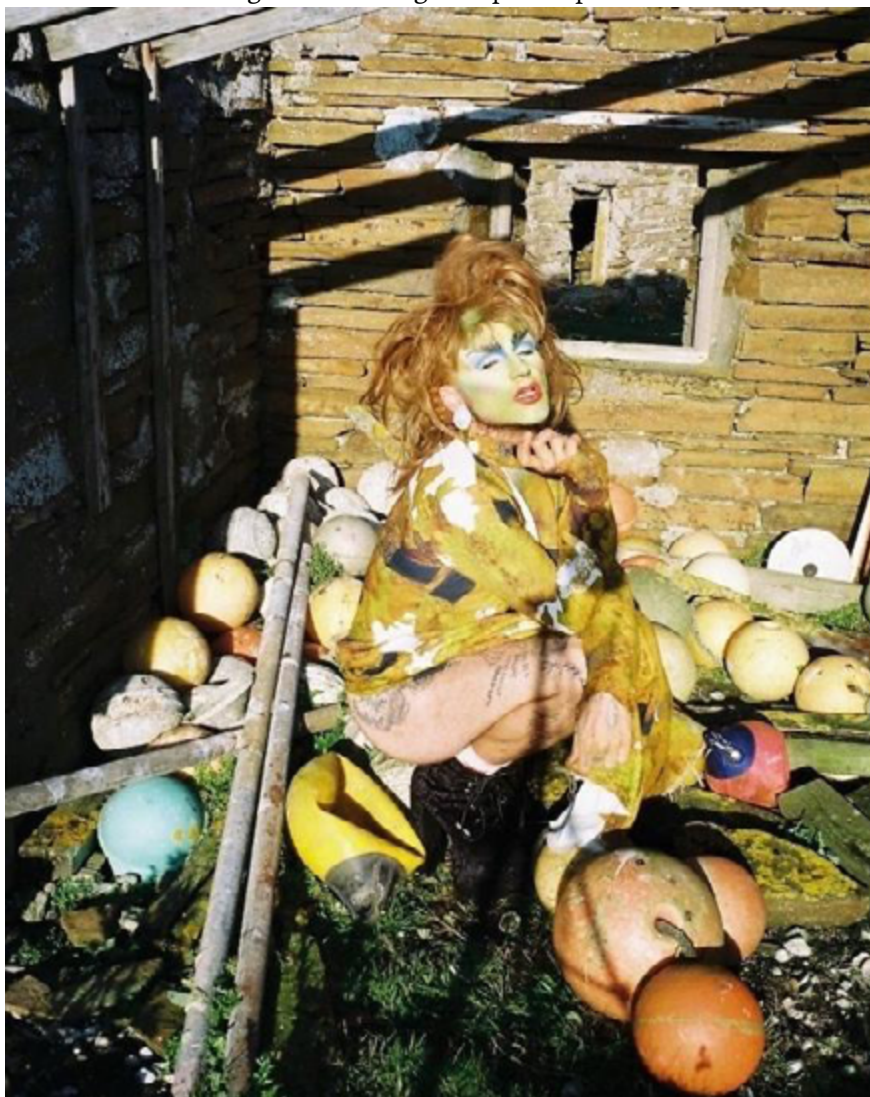
The three questions that always present themselves and I can never answer are: Who are you? Where do you come from? What do you want? Or worse: How are you? So, what about changing them with: What did you dream about last night?

Oozing Gloop

SITUATION

Upon inquiry of a former British alumnus of mine, Oozing Gloop, who is on the autistic Asperger spectrum and had received a DYCP (a practice development grant from the Arts Council England) in December 2020, I drafted a three-week intensive mentoring process explicitly for them. I looked into methods and ways to facilitate their learning and creative growth during this period. Oozing Gloop are a non-binary, thirty-one years old, and a successful drag-queen artist (Figure 1).

Figure 1 – Oozing Gloop’s self-portrait



Oozing Gloop. Self-portrait. 2019. Photograph: Oozing Gloop. Courtesy the artist.

#Descrivipravocê

Fotografia colorida, em formato vertical, de uma artista não binária agachada sobre um gramado com várias bolas coloridas; está com olhos fechados e maquiagem no rosto, veste um tecido de cor amarela com detalhes na parte superior, enquanto suas pernas tatuadas estão visíveis e usa uma bota com salto. Ao fundo uma casa de tijolos. (Fim da descrição).

I am aware that this is an individual case. However, it allowed me to outlook a more personalized approach towards assisting the artistic development of diversely-able young performers that is not only directed to commonly used schemes applied in academia and institutions. The chosen methods stem from (but are not limited to) Applied Theatre, which has been my study and work background since 2003 and brought me several times to work with people of so-called social disadvantaged categories: people affected by Down syndrome, neuro-divergent patients, former drug-addicted, inmates, refugees and asylum seekers.

Neuro-divergent performing artists like Oozing Gloop, whose work explores the politics of the body and representation, interact with contemporary society's complex narratives. It is a society that pushes individuals to settle for what they are and have and, in the face of severe adversity, to remain rational. Performers who present some forms of invisible disabilities are thus forced to accept the role of an extreme case in a scenario of joint accounts. This scenario does not risk questioning healthy groups' central position and advantages.

When discussing an extreme case, it is considered to be at the edge of what is permissible in a possible series of events. Perhaps, then, it is no coincidence that artists with disabilities who struggle for survival still encounter accessibility difficulties in the field of performing arts. In the same way, framing a person with a differentiated body as an example of courage and resistance to comfort those who fit the norm is superficial: ableism with white gloves. Conversely, it is essential to emphasize that when artists and performers with visible or invisible disabilities are provided with the ideal conditions to express their full creative potential, they often produce extraordinary and innovative results.

ASPERGER SYNDROME

Asperger syndrome is a form of autism that includes behavioural and relationship disorders, but those affected can lead an everyday life. The syndrome takes its name from the controversial Viennese paediatrician Hans Asperger, who at the beginning of the 20th Century described the behaviour of what he called "little professors" (FRITH, 1991, p. 74). He noted that children with a solitary character, clumsy in their movements, were often isolated from their peers and had difficulty communicating and relating to others. However, he also realized that these particular children were also able to cultivate their interests (music, science, literature, mathematics, collecting) with a specific dedication, to the point of becoming real experts. Aspies also speak little or use excessively freewheeling speech and behave in a repetitive, schematic way (FRITH, 1991).

The causes of Asperger's Syndrome are not yet fully known, and the origin is likely multifactorial. It can be hypothesized that this is because of a genetic predisposition (Oozing Gloop's father had it, in fact), considering the recurrence of cases within some families. It has also been hypothesized that exposure to toxic factors during the first weeks of pregnancy can alter the normal development of the baby's central nervous system and predispose to the syndrome. Still, there are no reliable scientific data today in this regard. Other detectable symptoms are forgetting essential things in their life (such as eating) but having excessive attention to particular objects or interests; for example, storing and collecting data of little value or solving intricate puzzles. Often, they struggle catching the gaze of other people who speak to them. It is hard for them to express their feelings (a trait clinically known as social-emotional agnosia or emotional blindness), for they

find it difficult to perceive and recognize the facial expressions, body language or vocal modulation of other persons. In so doing, they enclose themselves to protect themselves from external reality (SZATMARI, 2004).

Oozing Gloop are fully aware of their cognitive diversity, presenting features with a particular accentuation concerning, at times, unstoppable freewheeling speech and verbal speed. Since they started to perform, they have realized their problems in relationships with colleagues, cultural operators, and audiences. If not adequately supported, they can develop depression or anxiety disorders.

INTENTION

When I operate as a tutor, I aim to improve behaviour and communication skills, especially when called to train young artists, performers, and students affected by some forms of cognitive disabilities. Improving those skills helps support them in relational aspects that could otherwise isolate them from others when working in a group. I encourage their strengths and invite them to speak of and share their special interests as they are a resource of fun, inspiration, learning and self-esteem.

Kevin Burrows has extensively written that conceived multi-modal expressive arts processes (precisely to entwine the subject's life experience with their unique interests and enforce their creative drive) benefit autistic artists to gain self-worth and belief. When working in a group, undertaking "a multi-modal expressive arts process challenges the notions of exclusion through disability. It creates a social cosmology of self in, and as part of, community, and a sense of belonging and self-worth" (BURROWS, 2017, p. 7).

The question is different when drawing a tutorship for a single artist diagnosed with Asperger syndrome or autism. Aspies struggle in relating with other people and are very selective with those with whom they choose to interact. Therefore, what the tutor must create is, above all, a climate of total mutual trust to feel them comfortable to share their problems and deepest concerns, that it is to hold for them a safe space to be open, loyal and honest (FOXX and MULICK, 2005).

I have known Oozing Gloop since 2014. They took part in five of our intensive workshops and consider my partner, German artist Verena Stenke and I among their most reliable and trustworthy tutors and mentors. When they received the DYCP grant from the Art Council of England to implement their artistic practice, they called us to mentor for the following artistic urgencies and a personal concern: a) develop their performative language beyond the drag-queen style they felt to be successful but still too much trapped in it; b) explore a minimal approach to performance; c) strengthen conceptual consistency in their speech (Oozing Gloop possesses the hyper-ability to talk for hours without interruption, but they very often lose the thread of the content of their speech, seemingly speaking nonsense even when they do not want to); d) improve a performative relation with simple, everyday objects; e) implement a vocabulary of genuine movements

(not representational or mimic) with and without objects; f) experiment to perform non-verbally and convey meaning; g) deepen and transfer their personal concerns into their performances (notwithstanding their sky-rocketing artistic career, the outbreak of the COVID-19 pandemic caused them to stay in forced isolation for more than one year. The concomitant death of their father that they had not processed yet led Oozing Gloop to be even more distant from people. Their well-being was at stake for having plummeted into depression and substance abuse. I too had undergone similar experiences at their age.

PREPARATION

I organized the mentorship at C32 performingartworkspace (Venice, Italy) from October 10 to 29, 2021. It is where Verena Stenke and I, working as VestAndPage, have held the ongoing Educational Learning Program of the Venice International Performance Art Week since its inception in 2012. Before meeting in Venice and beginning the mentorship, Oozing Gloop and I undertook correspondence via email and online conversations at specific deadlines from March to September 2021. Being a professional Rebirthing practitioner, experienced in helping drug addicts, and a certified operator of Applied Theatre for differently-abled performers, in these virtual meetings, I invited Oozing Gloop to reflect upon a series of must-have skills (technical, human, and conceptual), aiming to get back their self-confidence. I asked them to read books (once a week) on their topics of interest and keep a daily journal comprising a critical report of the accomplished readings.

During our online conversation, I explained what they could expect during the mentorship. We talked about how to challenge their thinking about the reality outside with the pandemic still spreading. This online preparatory stage aimed mainly to prepare them to exit the situation they felt ensnared in, risking transforming into an anaemic comfort zone of absolute immobility.

The start of a task is fascinating for everyone, but what is more exciting is to accomplish it. What I expected from the time we will spend together, intended as a project and not only mentorship, was to conceive and complete a new performance for their repertoire, to implement their awareness about when they learn best.

Learning is challenging in nature. To not put pressure on Oozing Gloop, I told them we would experiment together, working horizontally and from scratch to make the process of learning more accessible and manageable. I asked them to set an ideal working schedule in advance, taking into account 8-12 hours per day for three weeks: carve out time and tasks and allocate them properly during each day, morning to evening. I also questioned how they might imagine learning better, taking into account their disappointing experience when studying at the university. I had to figure out the best ways to keep them motivated, maintain a high concentration level, absorb information and discuss them, and, eventually, self-assess themselves on the progress made. I told them that whatever they will learn and feel to apply immediately, they should try to do that in the con-

text of the project, writing, performing at night, at home, and presenting the outcome for analysis and further discussion. I reminded them that finishing our project would take discipline, diligence, stamina, endurance and patience from both of us. We had to review the material produced every day, inspect, dig and dive into it to find ways to use what we experienced the day before as material for the day after, either directly or indirectly.

Considering Oozing Gloop's performance skills already acquired, their freewheeling speech talent, ability to play with spoken words, but difficulties in creating a vocabulary of movements to use and enact on stage, I designed the mentorship as a learning path sourcing from the philosophical framework of the "porous body" by Canadian scholar and choreographer Louis Laberge-Côté. He speaks of the porous body in these terms: it is "a structure of feeling that focuses on the practice of an approach to movement, as opposed to the practice of movement itself. Since it is not attached to a specific movement vocabulary, aesthetic or series of exercises, this framework can be incorporated into diverse forms of performance training." (LABERGE-CÔTÉ, 2018, p. 68).

Moreover, I asked Oozing Gloop to consider the mentorship process as an opportunity for co-creation to navigate further the politics of the body and re/presentation. These two aspects already inform their performative works determinedly. The challenge was their reductive desire to conclude something at any cost too soon, ending up to repeat themselves.

During summer, I invited them to write a series of considerations trying and reflecting on disrupting scripted hegemonies through subversively introduced tremors, employing humour, shame, the absurd, raw anger, slapstick, hardship, friendship and a constant stream of slippages. To put it short, I let them free to surf in their frenzied linguistic universe but write down shards and relics they found in it, whatever they may be. What I had in mind was that the outcome of the mentorship should have been a performance piece made up of both found and haphazardly produced elements, not to suffocate Oozing Gloop's already developed performative style but to strip it of the unnecessary. Their wish was to learn how to deliver meanings to the audience, not just to entertain them, risking ending up lost in a sea of witty nonsenses but hard to grasp. I envisioned a performance project that should define itself in its process, in the making, and against the dogmatic requirement of an original idea or a universal significance at any cost.

Knowing Oozing Gloop's cognitive strain (that occurs when the brain is pushed to manifold mental calculations for processing excessive information and act multiple tasks) and how they perform, I structured the mentorship process as a processual experience that should stand as a network of abiding incompleteness. It should have developed as a dynamic choir of urgencies and pleasures, traumas and manifestations that communally are embedded between dominant and minor themes, with one performer only on stage (Oozing Gloop) as the mediator/tool of all that and an anchor of safety outside (the mentor).

Not to make Oozing Gloop's freewheeling speech and verbal speed disintegrate in infinite reasoning with the danger of falling into linguistic randomness and disorder, but to give them a precise trajectory, I opted to make them focus first and foremost on themselves. Central to the project should be their life story, autobiography and autoethnography, their vision of the world and how this changed with the labour of maturing and accomplished life experiences.

Using life experiences in a creative procedure often allows performative immediacy and genuine expressive authorship. Given an inclusive learning environment built on the mentor's and alumnus's mutual trust and empathy, fears and inhibitions to exit one's comfort zone slowly fall, and emotional blocks are eradicated. A creative space opens for encouraging connections with the alumnus's previous life experiences that, during the working process, transform into subjects of learning or, better, a *materia prima* to make art (SVENDBY, 2020).

Eventually, also I invited them to ponder and write on the notion of "ritual" as a specific device to perform, exploring the meaning of liminal rituals known as "rites of passage" studied by ethnographer Arnold van Gennep and later on by Victor Turner, which occurred in three stages: "Separation (from ordinary social life); margin or limen (meaning threshold), when the subjects of ritual fall into a limbo between their past and present modes of daily existence; and re-aggregation, when they are ritually returned to secular or mundane life either at a higher status level or in an altered state of consciousness or social being." (TURNER, 1979, p. 466-467).

In so doing, Oozing Gloop should have pinned down some moments they had experienced or events referable to those three stages in their life. Rites of passage are particular, but those three stages apply to different life moments and experiences. I intended to get them to write something heartfelt to them, honest and with clarity, eventually to serve as a first script draft for the mentorship co-creative process, thus to be used as material for the possible performance project.

For the benefit of performers with Asperger's syndrome, in carrying out creative work, it is essential that from the beginning, the tutor or mentor makes sure that the alumni/ae maintain a high level of concentration, motivation and enthusiasm on the tasks assigned to them. It does not matter if the results are immediately satisfactory or not. It is essential to create a work situation with precise and recognizable references by the alumni/ae so that they feel comfortable navigating creatively in their universe and not suffocated by the pressure of having to complete the assigned task at any cost. Also, the alumni/ae must feel that the mentor or tutor is close to them, not exactly with a professorial attitude but as a friend to trust and rely on. On August 28, 2021 – one month and a half before working together – Oozing Gloop wrote me a very dense email (a few poignant points are herewith):

Recently, someone I was with said: ‘I do not know if I would say I am not a man because I have no idea what that is supposed to be in the first place.’ It is fascinating to me in ‘man’ that a gender-based transition occurs into the other. I do not know precisely what you mean by rites of passage, but I certainly think it could be: ‘And then you will be a man, my boy!’ Very indefinable alchemy is present here, which I would consider the whisper of something genuine and honest. Femininity has already received this existential interrogation by Simone de Beauvoir: ‘One is not born a woman but becomes a woman.’ Masculinity is constructed through many secret rites that cannot be said or seen clearly- but are crucial, which is why it is so fragile! The rite of passage, I feel, is a performative moment or experience that is designed to create this noble spirit, both free and personally responsible. I firmly believe the first 7-8 years of my life were a trial by fire for my mother that completely transformed her from a very free spirit who owned a set of shoes, car and duvet to a firmly set mother of two—a rite of passage into motherhood. In many ways going to university is a rite of passage in the U.K. The content of one’s degree has very little value compared to getting the degree and then having the degree! All my friends from Queen Mary University arrived as children. They left young adults who got jobs in areas utterly unrelated to any of their passions- publishing, advertising or real estate made possible by the magic wand of a diploma but one entirely unnecessary for unrolling. I say this as someone who turned 30 on Friday the 13th of last November and went sober on the 14th. My father died on the 15th, and I felt like Jesus in the cave at Easter on these three days. (OOZING GLOOP, 2021, unpagued)

Somehow, I was hoping for a similar, striking response. Hence, before meeting in Venice, I gave Oozing Gloop a further assignment, a simple autobiographical exercise related to their email. I ask them to write the story of their life year by year, from birth to today, but strictly in a synthetic and schematic way. They should have written one sentence only per year, the event more critical they recall, or, if nothing would have come to their mind, just: “I do not remember” if they did not remember anything at all of that year. Once in Venice, we started to work in the performative space with this material.

PRODUCTION

Every morning, we undertook physical and breathing exercises to implement their focus, mobility on stage and confidence in their body. We worked a lot on their voice inflexion and word pronunciation, approaching the voice as a body, modulating dictation and speech between pauses, speeds, tones and chromatism. We worked with simple objects, decontextualizing their normal function to enforce alertness and readiness. The beginning was not easy, but gradually it allowed Oozing Gloop’s mind to shift from one task to another quickly but awarery and avoid entanglement while combining spoken words with physical actions.

I asked Oozing Gloop to bring with them from home objects dear to them, such as tarot cards, not to read them or say about their meaning while performing, but as connecting elements that would give colours to their speech. Then, I introduced to them other

familiar objects to play with, like a rubber ball, a wooden baton, a rope, a chair, a small square table, a ladder, and a lit candle. I ask them to find a relation trying to remember the first relation they had with them when they used those objects for the first time and, in so doing, find a way to build a vocabulary of movements and non-ordinary relations with those objects regardless of their function. And then the work on the text and the dramaturgy. The memory of each year refers to an experience or an event. However, it always underlies a few concepts that can be developed and dissected to say something else, perhaps philosophically catching—crucial moments such as “coming out” to reclaim one’s identity because identities have never been fixed. Now they are declared altering. We look for words expressing the emotional and psychological effort of coming out, the courage of declaring one’s identity to the world: queer, non-binary, transgender. A person who believes in themselves, although at times feeling refused (or bullied) by people or unaccepted by family and communities. Society relegates diversity to the margin. Thus, it makes people suffer consequent overload and burnout due to their condition of being diverse from the norms.

To shift from personal accounts and turn to collective imagery to possibly involve a heterogeneous audience, we embarked on an ontological quest to define conceptual personae to act as storytellers on the stage. Entrusting Oozing Gloop’s skills and experience in playing an irreverent, extrovert drag queen for years, I accompanied them to experiment with alternatives to liberate themselves while protecting their identity. However, I asked them to abandon their usual drag queen style to embody new abstractions (not characters) but remain themselves, according to their performance autobiographical text. “Concepts need conceptual personae that play their part in their definition.” (DELEUZE; GUATTARI, 1994, p. 3).

Through conceptual personae, concepts are not only thought but also perceived and felt. They so are identities, which are too often reductively associated just with the mental image one has of oneself. Identities are ever-changing, and they spring from self-concepts and levels of self-esteem. It is arduous to assert one’s individuality to the world outside courageously.

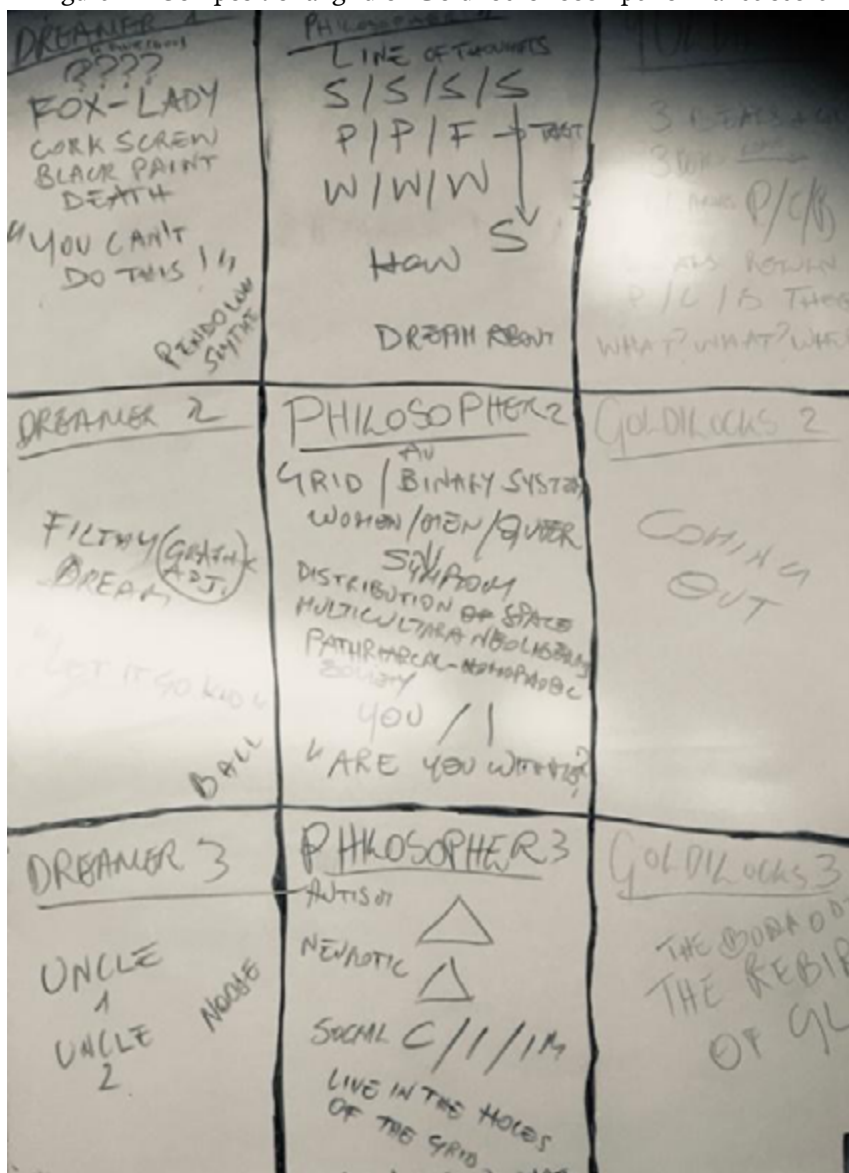
Therefore, I asked Oozing Gloop to reflect on the things that intellectually and emotionally stimulated them the most in those moments when they were alone. Their answers were: dreams, social critique articles and essays, fairy tale readings, tarot cards and numerology. The next step was to rework the text and split it into sections, allowing a precise order of dictation and an equally alternating rhythm. I suggested disassembling and reassembling the text not by dwelling on the meaning of individual words or phrases but as if these were the components of a riddle to be solved or the colourful tiles of a Rubik cube to line them up on instinct, as some Aspies can do swiftly. I proposed to them that the text should transform into a kaleidoscopic, non-linear chronicle of some

of their most significant lived momentums. They should have looked for seriousness in playfulness and truths that complicate conservative beliefs, poured by the mouth of a performer-holy fool which one cannot help but listen.

To reach clarity and synthesis of speech, we drafted a series of schematic, compositional geometrical grids for the performance to have a fixed duration (ca. 1 hour and 15 minutes). Oozing Gloop could insert salient recounts of their life story and improvised interjections inside these grids. This way, they could span freely on impulse according to their very nature, but without losing the thread of the essential things to say while performing. Especially for performers suffering from Asperger's syndrome, in constructing a performance score, the compositional grids allow greater immediacy than a classic script in absorbing elements, components and moments that constitute the performance. The schematic visualization of the score through the grid makes it easier for the performer to remember their tasks: what the performer must do at certain moments of the performance, what content and textual themes they must tell, what actions they must perform and how. It is a method that helps activate one's memory faster, accurately and dynamically. I am not saying that this method works for every performer belonging to the Autistic spectrum. However, it certainly worked in this specific case considering Oozing Gloop's "cognitive correlates of autism spectrum disorder symptoms" (JOHNSON et al., 2021), verbal and non-verbal intelligence, and the length of time for which they can concentrate mentally on a particular activity. For instance, to use the compositional grids effectively, I let Oozing Gloop draw their own and then confront them with mine, not to give evidence of differences, gaps and faults among the two grids, but to overlay them and make a third one, this way prolonging their attention span on the performance score construction.

These compositional grids were also helpful in identifying which conceptual persona could work best in recounting Oozing Gloop's significant autobiographical moments and how to tell them on stage: the dreamer speaking of a reality that becomes a dream; the hectic philosopher dissecting the absurdity of contemporary society while complicating normalcy with lucid madness; the fairy-teller transforming row intimacy and hesitation into moments of pure poetry. Three conceptual personae are activated by one performer or a performer who plays three. The two images herewith display a drafted compositional grid of the performance score (Figure 2) and Oozing Gloop rehearsing the performance on October 2021 (Figure 3):

Figure 2 – Compositional grid of Goldilocks 23332 performance score

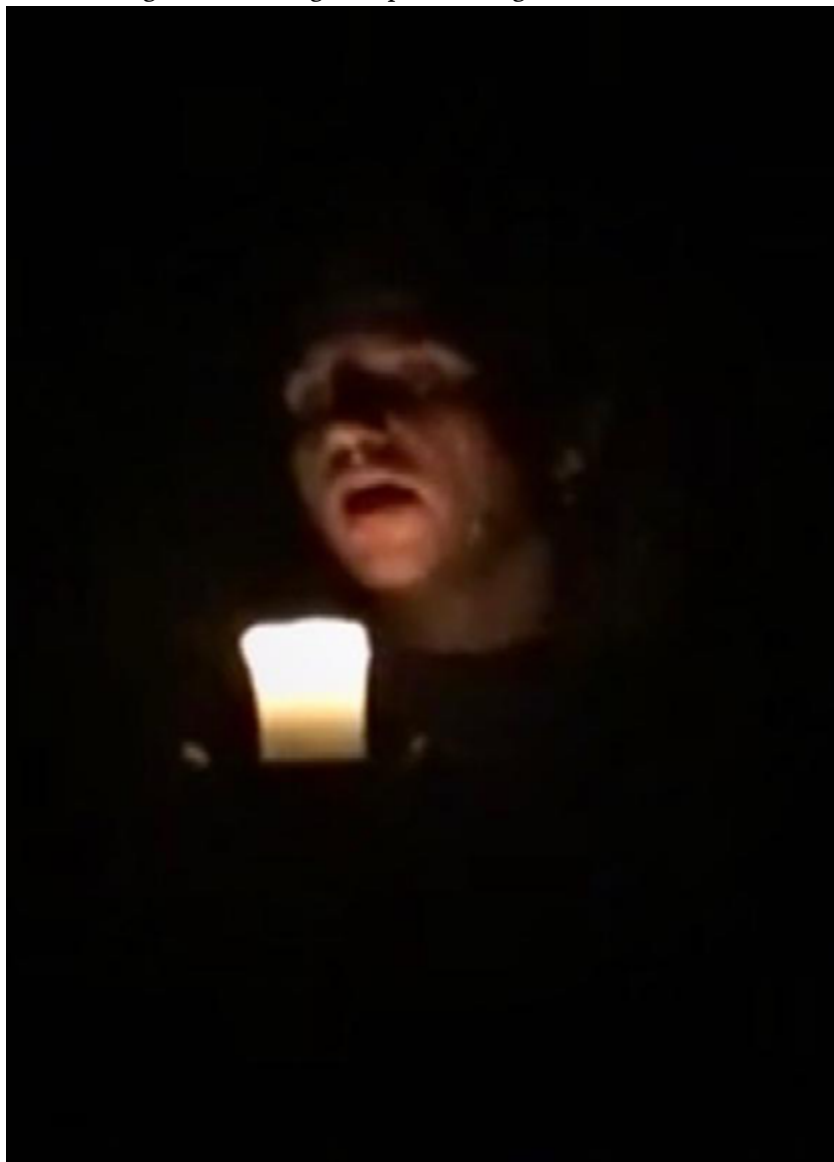


Goldilocks 23332. Performance score. 2021. Photograph: Andrea Pagnes. Courtesy the artist.

#Descrevipravocê

Fotografia de um quadro escolar, em formato vertical, dividido em várias repartições com escritas e informações em cada uma das repartições. (Fim da descrição).

Figure 3 – Oozing Gloop rehearsing Goldilocks 23332



The Dreamer. Oozing Gloop rehearsing Goldilocks 23332. 2021. Still from the video.
Video maker: Aldo Aliprandi. Courtesy the artist.

#Descrevipravocê

Fotografia preta, em formato vertical, destacando o rosto de um artista, que está com a boca aberta e uma expressão no rosto, sendo destacada através de uma iluminação que está segurando. (Fim da descrição).

On the last days of the mentorship, we present the performance rehearsals to four performing artists and tutors from the Venice International Performance Art Week Educational Learning program (Verena Stenke, Marcel Sparmann, Marianna Andrigo and Aldo Aliprandi). They paid a visit and joined us as outer eyes and offered their constructive feedback. All of them already knew Oozing Gloop, their performative style and cognitive difficulties due to Asperger's Syndrome. They all were impressed by their progress and focused work. The comments we received from them encouraged the two of us to

continue refining the performance that emerged during the mentorship process, which we have planned to premiere publicly in 2023/24.

POST-REFLECTION

Indeed, an immersive path of this type, carried out to benefit a young performer suffering from Asperger syndrome, is undoubtedly complex and demanding to obtain concrete and satisfying results. Eventually, I provided them with compositional tools which they did not consider before and enriched their performance vocabulary and repertoire. It helped a lot that we had a performative space entirely at our disposal for three weeks, facilitating our one-to-one immersive co-creative working relationship. It also helped that setting a learning path of this kind outside of academic settings reduced the pressure to work within scheduled limited hours. Time here is the primary currency that performing artists and performing arts students have. Having sufficient time at their disposal to create new works helps reduce the anxiety of reaching a prefixed goal (for the students, getting a good grade). One can focus solely on the quality of their work and learning, diving with higher concentration and responding to the tasks assigned without the pressure of succeeding.

In our collaborative experience, Oozing Gloop felt stimulated every day to establish criteria and standards for themselves to fulfil. However, in Higher Education settings, the question that lingers is: how to deal with students' critical disability (or diverse-ability), neurodiversity and mental health so that there is no risk of excluding them or making them "invisible"?

I believe that institutions, teachers and tutors need to implement a transactional perspective and a relational approach to non-normativity, disability, and neurodiversity, relating to exchange, communication, and the interaction between people. There is a lack of institutional guidelines in many universities and academies, and above all, formal training in inclusive practice and access to pedagogical resources. It is not just a question of breaking down architectural barriers but of implementing knowledge, competence and empathy.

Of course, there is an awareness of diversity. Still, as a problem, it requires continually new insights, connections and interactions between tutors and non-normative students with disabilities to bring about transformative changes within the institutional mechanisms.

Tutor-student relationship creatively explores transmission and assessment methods with inclusive effects. It underlies practising the politics of care, continuous attention to the student as an individual, creating inclusive and proactive group dynamics that overcome the shallows of competitive attitudes between students and establishing assessment criteria and flexible quality standards that must be considered case by case.

Higher Education institutions should take responsibility for accessibility by providing academic staff with clear guidelines and mandatory training in inclusive practice. It might help ensure a fair and consistent educational program and create databases of pedagogical resources that they can draw on to improve these relations. Especially when it comes to performing arts subjects and practices taught within the academy, they should never be taught routinely. As tutors and experienced performers, we should never forget that we accompany students on a fascinating journey full of pitfalls that test their sensitivity. Therefore, as we accompany them, we should hold the space for them and offer them the right tools to return enriched and empowered from the journey. The same also applies to diversely-abled students, and perhaps even more so.

In institutions, inclusion is often treated as a formality, and instead, what is needed is a joint effort between institutions and academic staff to outline tailored teaching, learning and assessment for every circumstance. To this matter, we cannot talk about generic or normative modalities but understand that each student with special needs requires facilitators and institutions to shape an individual approach to learning to address their needs.

Every academic institution should therefore ask themselves the following questions: “How do current policy, institution management, teaching, learning and assessing influence the development of an inclusive Higher Education? What are the opportunities and challenges for students with special needs in Higher Education within this specific academic institution?” (ZABELI et al., 2021, p. 5)

In theory, it is fair to admit that the concept of inclusion is widespread in Higher Education institutions. In practice, however, disabled or neurodivergent students often risk remaining excluded from meaningful participation. It is not only according to law and policies that institutions can provide an inclusive learning environment, but the academic staff should engage in inclusive practices, as institutions also depend on it. However, adequate training and pedagogical resources are scarce. Awareness of diversity and its approach increases and develops through experiences and interactions, modifying learning situations, and experimenting with inclusive pedagogical strategies. Among the solutions to the problem is that each institution offers formative pedagogical skills courses related to knowledge of diversity, inclusion or adaptation to their academic staff. Completely ignoring these topics can be understood as part of an exclusion process, considering that Higher Education institutions cater to a large student population and are required to provide equal training and opportunities to students regardless of any predisposition or disability. Making every tutor understand that alone can represent a surplus if tutors undertake a similar training path for themselves, and a risk and a limit if they do not.

Studies show how necessary it is for Higher Education institutions to make changes to benefit students with disabilities or with mental issues. It would be beneficial that academics and universities engage in ongoing dialogue and exchange on the issue of disability to draw up and make clear public guidelines so that academic staff can become familiar with their responsibilities towards students with disabilities. Nevertheless, the responsibility of academic staff to take an inclusive approach in their teaching needs to be clarified: how should they respond when students reveal challenges, when difficult situations arise in teaching, and when they realize that a student may be eligible for support?

Clarity is essential to ensure that the faculty deliver a fair and consistent educational program that students understand. As tutors, when we connect with other peers and exchange ideas and experiences, we are led to reflect critically on our pedagogical practices.

We mature, suggest and receive new insights. We may imagine together new realities concerning the theme of inclusion and diversity, creatively developing strategies in response, and human connections have the transformative potential to make a difference in practice¹.

ANNEX

A VERY SIMPLE PIECE: GOLDBLOCKS 23332

Draft script and performance score

Spoken text: Oozing Gloop.

Editing and score: Andrea Pagnes.

Performance: one performer performing one single act. The act is structured in three movements of three momentum each and performed without interruption.

Personae: the performer embodies three personae: a philosopher, a dreamer, a fairy-teller. When the stage is dark, the sounds are produced by the performer's actions.

The numbers in parentheses along the score and the text are relative to the minute count.

The title of the performance is inspired by Robert Southey's fairy tale "Goldilocks and the Three Bears" (1837).

MOVEMENT 1

Curtain opens. Stage: DARK. Sounds: rope skipping, heavy breath, murmuring (2:35)

Momentum 1: The philosopher sits at a table at the centre of the stage | One spotlight

Spoken text: "A simple, clear, linear line of thought. It is what I would like to share with you this evening. Structure-symptom-stigma-system. These are two 2's. Two partners we access throu-

¹ This mentorship is part of a broader research I am currently pursuing: "Islands Included: inclusive productions methodologies for diversely-abled performing arts practitioners", supported by the funding program #TakeHeart-Fonds Darstellende Künste by the German Federal Government Commissioner for Culture and the Media.

gh 3 3's. 3 mutually interdependent, meaningful, yet arbitrary points or coordinates. Example. Past (what's your name?) / Present (what do you do?)/ Future (where are you from?). To arrive at... The symptom. How are you? That which does not work. The stigma we use to diagnose a response within a structure or system. How are you? Rarely answered honestly, thought rude perhaps if so even, it reveals in a lack of functionality; the function of a system that does not allow us to arrive at points of genuine empathy with one another. Oh, were I to be in charge, were I to rule the world, I would abolish this question and replace it with another: What did you dream about, last night?" (10:25)

Stage: DARK. Sounds: a baton swings in the air and a clock ticks (12:05)

Momentum 2: *The dreamer sits on a chair on the left side of the stage almost turning their back to the audience | One spotlight*

Spoken text: "A fox girl is yelling: YOU CAN'T DO THIS! Because in my hand is the whole world. Shaped as a corkscrew. Covered in rainbow paint. Also in my palm is black paint from the grim reaper. It kills colour on the corkscrew, the world, where it makes contact. We smear more paint on it. Fungus and dinosaurs emerge. It doesn't work. Death's head is grinning at me through the hole in the corkscrew. Humming a single tone." (17:10)

Stage: DARK. Sounds: a baton smashes and rolls on the stage floor. A scream: "You can't do this!" (19:00)

Momentum 3: *The fairy-teller walks across the stage holding a candle illuminating their face*

Spoken text: "Goldilocks is the story of three bears and a girl called Goldilocks. The bears make porridge for breakfast, but it's too hot, so they go on a walk. Goldilocks enters. She tries their porridge, chairs and beds, falling asleep in the last one. The three bears return, and in turn, each exclaim: "Someone has eaten my porridge, sat in my chair and slept in my bed!" Only baby bear cries out: "And they are still there!" ... WHAT!? WHAT!? WHERE!?" (22:05)

Stage: DARK. Sound: drums crescendo. Action: restless sleep in a bed | Soft light (26:45)

MOVEMENT 2

Stage: DARK. Sounds: silence (27:05)

Momentum 4: *The philosopher sits at a table at the centre of the stage, then they stands on it | One spotlight*

Spoken text: "2 2's form two crosses that overlap and make a grid. Grids come from and reinforce binaries. Symptomatic of grids is a 3+1 distribution. 3 nails pinned Jesus to a 4-way wooden cross. He/she/they, 3 pronouns that cover 4 gendered expressions, male, female, trans and non-binary. Many other pronouns used by the LGBTQIA+ community have failed to penetrate. Of course, this is usually the LGBT community, but LGB or LGT issues are generally the focus, not all 4. Man shall not lie with a man as a man lies with a woman. Woman as a symptom of man?! A-symmetrical. Binaries, e.g. straight/gay, provide explicit space, mixed spaces, de facto straight and queer spaces: fleeting, quickly and easily evicted moments. Are you with me? You should be. "You" is spelt with 3 letters, I with 1 letter, I am certain, you uncertain, only you should be

certain, as you are an I and I am a you to you! So you are an I, but I'm an I too, so an eye for an eye makes the whole world blind! Ahhhhhh!" (37:30)

Stage: DARK. Sounds: steps walking on the floor of the stage (38:00)

Momentum 5: *The dreamer sits on a chair on the left side of the stage to almost turning his back to the audience | One spotlight*

Spoken text: "I had a filthy dream last night. A man takes me to use me. Like a pig, to harvest my turd. He forces me into a strange arabesque in a concrete compound. And fucks me. Until my insides fly out. Into a bucket especially there to catch them, which he takes out back to his hole of excrement, slowly filling it. I will bathe here, eventually it will be a cocoon, a place I will crystallise submerged in shit. The shit of 1000 faggots!" (42:00)

Stage: DARK. Actions: ball juggling, falling and then rolling across the stage; apple eating. A scream in the dark: "Let it go, kid!" (44:00)

Momentum 6: *The fairy-teller walks on the front edge of the stage holding a candle illuminating their face*

Spoken text: "Goldilocks was different to who she was and the people around her. She rehearsed her rejection from everyone and declared herself. Goldilocks was gay. The world twisted and changed. The potential of a beautiful life revealed itself. Reform, reorganisation and revolution. All became possible with nothing more complex than the truth." (48:30)

MOVEMENT 3

Stage: DARK. Sounds: insistent knocking at a door. A scream: "Hey, let me in!" (50:25)

Momentum 7: *The philosopher sits at a table at the centre of the stage, playing with tarot cards and a glass of water | One spotlight*

Spoken text: "Autistic people are treated as esoteric and puzzling objects to be decoded. Puzzling Arcanum. Aspergers and autism are defined through a triad of impairments. However, as I have evidenced, neurotypical society is impaired by triads. We have a lack of social communication with small talk that says nothing. We lack social interaction with de facto heteropatriarchal control, and we lack social imagination as it's easier to imagine the world's funeral instead of the end of capitalism. So we cannot communicate hope to provide us with interactions that help us imagine a plausible reality beyond this. So our communication can only correct the existing. And so, our interactions are policing, and our imagination is a continuation of the carceral colonial capital. If we do not radically and rapidly depart from as a culture, our planet will kill us, and the human species will die." (58:30)

The performer pours the water on the floor from the glass. The stage becomes dark. The performer asks to the audience: "Do you know what I mean?" (58:50)

Stage: DARK. Sounds: silence (59:30)

Momentum 8: *The dreamer sits on a chair on the left side of the stage and almost turning his back to the audience | They are gently swinging a rope with a noose | One spotlight*

Spoken text: “2 of the strangest dreams I ever had to relate to my uncle. He killed himself. I dreamt of hell. It’s red skies, black soil and leafless woods of suicide where harpies torture souls confined there. Am I catholic suddenly? Why have I dreamt of here? White light splits the sky. A magnificent heavenly harpy descends, banishing the other harpies to protect my uncle. I did not dream of him again until years later, after a vicious argument with my lover. My uncle appears and comforts me in a luxurious orange version of the job centre. With a fax machine, he finds me a flat and finance and sees me. I woke up and texted my mother; her brother appeared to me in a dream. She tells me she just learnt something, he was murdered.

2 dreams relating to 2 translations of the same event, one after and one before. What does it mean?” (70:08)

Stage: DARK. Sounds: chair and rope fall down on the floor (70:40)

Momentum 9: *The fairy-teller is on top of a ladder set in the background of the stage | One candle light illuminate their face*

Spoken text: “Goldilocks was burnt out. Nothing was ever going to be just right. The promise of milk and honey; cum. Shit. “Are you ok?” “Can you stand?” “Should we call an ambulance?”

Goldilocks had broken her forearms, and the stigma made her a saint. Until she healed. She then burnt her charcoal to ash. She became dust in the wind. Goldilocks had to die so Goldilocks might live. She mourned; hatred, guilt, pity, despair, grief, love, compassion, illumination, forgiveness. There in the ashes stirred a tiny baby bird. A little phoenix of Goldilocks. Who rose again, pure of body and mind, ready to roam once more.” (76:15)

The performer blows off the candle. Stage: DARK. Sound: silence (76:20). One minute of silence in the dark and then full LIGHT (77:20). Empty stage. End of the performance.

REFERENCES

- BURROWS, Kevin. **Expressive Arts in Ecotherapeutic Contexts: a social intervention for Autism**. PhD Thesis. Anglia Ruskin University, Faculty Of Health Social Sciences and Education, 2017. Available at: https://arro.anglia.ac.uk/id/eprint/703443/1/Burrows_2017.pdf. Accessed: August 19, 2021.
- DELEUZE, Gilles and GUATTARI, Felix. **What is Philosophy?**. New York: Columbia University Press, 1994.
- FOXX, Richard M. and MALICK, James A. (eds.). **Controversial Therapies for Autism and Intellectual Disabilities**. New York: Routledge, 2005.
- FRITH, Uta. **Autism and Asperger Syndrome**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- GLOOP, Oozing. Email addressed to Andrea Pagnes (VestAndPage). August 28, 2021.
- JOHNSON, C. N., RAMPHAL, B., KOE, E., RAUDALES, A., GOLDSMITH, J., & MARGOLIS, A. E. Cognitive correlates of autism spectrum disorder symptoms. **Autism research: official journal of the International Society for Autism Research**, v. 14, n. 11, 2021, p. 2405–2411. Available at: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/aur.2577>. Accessed: July 28, 2021.
- LABERGE-CÔTÉ, Louis. The Porous Body: Cultivating malleability in traditional dance training. **Journal of Dance & Somatic Practices**, v. 10, n. 1, 2018, p. 65-77. Available at: https://intellectdiscover.com/content/journals/10.1386/jdsp.10.1.65_1. Accessed: February 27, 2021.
- OOZING GLOOP. Email subject: **Andrea | Recap**. Message received by: <pagnes@vest-and-page.de> on August 27, 2021.
- SZATMARI, Peter. **A Mind Apart: Understanding Children with Autism and Asperger Syndrome**. New York: Guilford Publications, 2004.
- SVENDBY, Rannveig. Lecturers' Teaching Experiences with Invisibly Disabled Students in Higher Education: Connecting and Aiming at Inclusion. **Scandinavian Journal of Disability Research**, v. 22, n. 1, 2020, p. 275–284. Available at: <https://doi.org/10.16993/sjdr.712>. Accessed: February 2, 2021.
- TURNER, Victor. Frame, Flow and Reflection: Ritual and Drama as Public Liminality. **Japanese Journal of Religious Studies**, v. 6, n. 4, 1979, p. 465-499. DOI: 10.18874/jars.6.4.1979.465-499. Accessed: December 12, 2017.
- ZABELI N., KAÇANIKU F., KOLIQUI D. (2021). Towards the inclusion of students with special needs in higher education: Challenges and prospects in Kosovo. **Cogent Education**, v. 8, n. 1, 2021, p. 1-20. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2020.1859438>. Accessed: January 30, 2021.



A VERY SIMPLE PIECE: GOLDBLOCKS 23332

A ONE-TO-ONE MENTORING EXPERIMENT ABOUT THE MARGINS AND LIMITS OF INDIVIDUALIZED METHODOLOGY FOR A UNIQUE NEED ARTIST PRESENTING AN INVISIBLE DISABILITY

ABSTRACT

This experience report recounts a one-to-one mentoring experiment I undertook in October 2021 to benefit the performance practice of a former alumni of mine: non-binary British performance artist and drag queen Oozing Gloop (pronouns: they/them), diagnosed on the autistic spectrum. In the fields of performing arts, responses and support to the emergency for mental health and neurodiversity, particularly autism and Asperger's syndrome (so-called invisible disabilities), are still insufficient. However, when the proper support is given to neuro-divergent performers, they are often capable of expressing unparalleled creative potential. The report comprises an annex with a draft script and score of the performance resulted from the mentorship process.

Keywords: Performing arts, Applied Theatre, Invisible disabilities, Asperger Syndrome, Autism.

UNA PIEZA MUY SENCILLA: GOLDBLOCKS 23332

UN EXPERIMENTO DE TUTORÍA SOBRE LOS MÁRGENES Y LÍMITES DE UNA METODOLOGÍA INDIVIDUALIZADA PARA UN ARTISTA CON NECESIDADES ÚNICAS QUE PRESENTA UNA DISCAPACIDAD INVISIBLE

RESUMEN

Este informe de experiencia relata un experimento de tutoría individual que realicé en octubre de 2021 con el objetivo de enriquecer la práctica escénica de un ex alumno mío: el artista escénico británico no binario y drag queen Oozing Gloop (pronombres: ellos/ellas), diagnosticado con el trastorno del espectro autista. En el ámbito de las artes escénicas, las respuestas y el apoyo a la emergencia de la salud mental y la neurodiversidad, en particular el autismo y el síndrome de Asperger (las llamadas discapacidades invisibles), siguen siendo insuficientes. Sin embargo, cuando se les brinda el apoyo adecuado, artistas neurodivergentes muchas veces son capaces de expresar un potencial creativo sin precedentes. El informe consta de un anexo con el borrador de guión de la performance que resultó del proceso de tutoría.

Palabras claves: Artes escénicas, Teatro aplicado, Discapacidades invisibles, Síndrome de Asperger, Autismo.