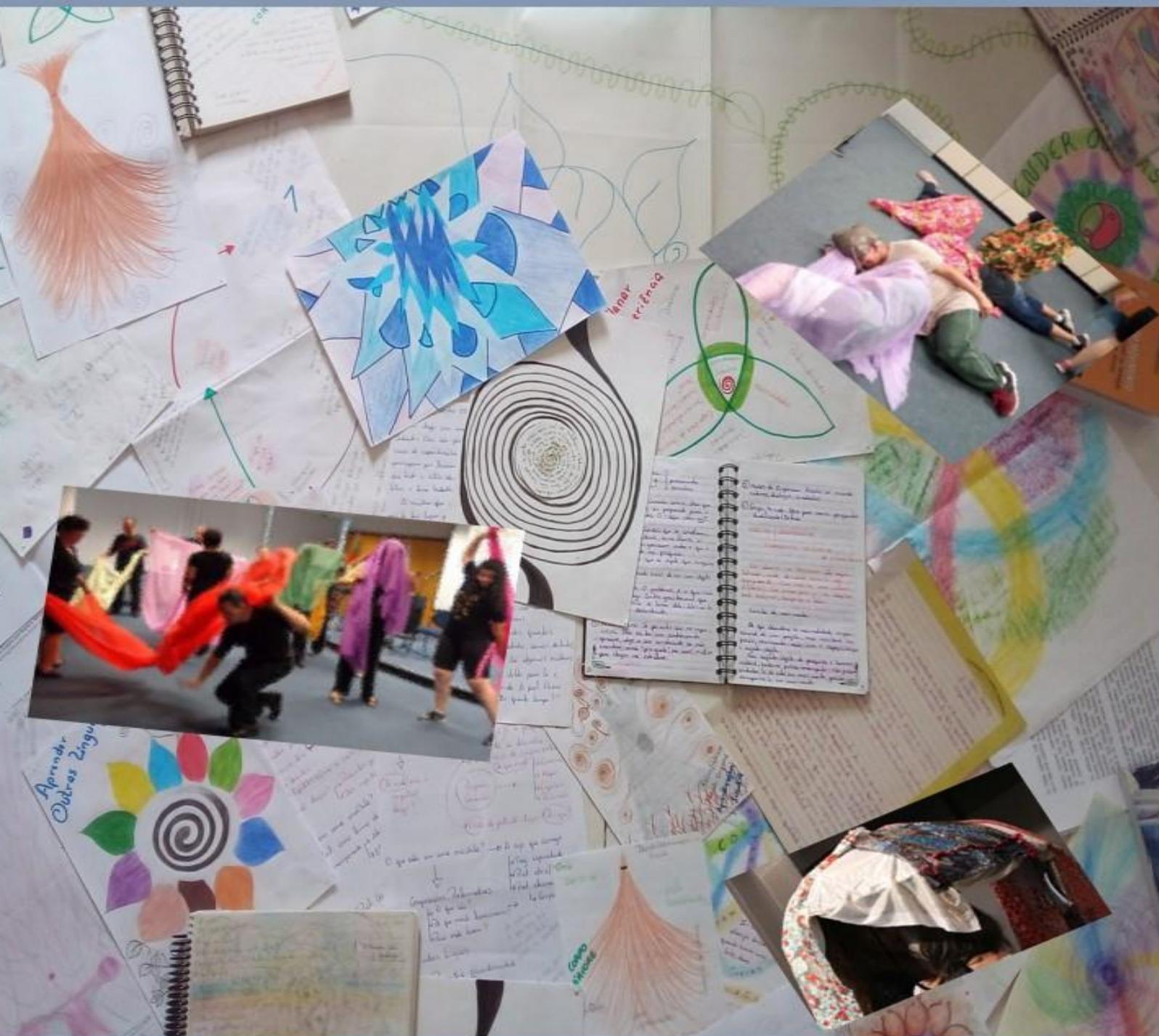




CORPAR, VIBRAR E INSTALAR PERCURSOS ENTRE COMPOSIÇÕES PERFORMATIVAS E NEURODIVERSIDADE



Patrícia Avila Ragazzon
Orientadora: Celida Salume Mendonça
Salvador, 2023



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE TEATRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**

PATRÍCIA AVILA RAGAZZON

**CORPAR, VIBRAR E INSTALAR
PERCURSOS ENTRE COMPOSIÇÕES PERFORMATIVAS
E NEURODIVERSIDADE**

Trabalho submetido ao curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção de grau de Doutora em Artes Cênicas.

Orientação: Celida Salume Mendonça

Salvador
2023

PATRÍCIA AVILA RAGAZZON

CORPAR, VIBRAR E INSTALAR
PERCURSOS ENTRE COMPOSIÇÕES PERFORMATIVAS
E NEURODIVERSIDADE

Trabalho submetido ao curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção de grau de Doutora em Artes Cênicas.

Orientadora: Prof^a Dr^a Celida Salume Mendonça

Salvador
2023

Dados internacionais de catalogação-na-publicação
(SIBI/UFBA/Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa)

Ragazzon, Patricia Avila.
Corpar, vibrar e instalar: percursos entre composições performativas e neurodiversidade / Patricia Avila Ragazzon. - 2023.
188 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Celida Salume Mendonça.
Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, Salvador, 2023.

1. Artes Cênicas - Estudo e ensino. 2. Teatro - Estudo e ensino. 3. Pessoas com deficiência e artes cênicas. 4. Criação (Literária, artística etc.). 5. Performance (Arte). 6. Neurodiversidade. 7. Diferenças individuais. I. Mendonça, Celida Salume. II. Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro. III. Título.

CDD - 792.07
CDU - 792.07



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA



TERMO DE APROVAÇÃO

Patrícia Avila Ragazzon

Corpar, vibrar e instalar: percursos entre composições performativas e neurodiversidade

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de Doutora em Artes Cênicas, Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 14 de dezembro de 2023.

Banca Examinadora

Prof.ª. Dr.ª. Celida Salume Mendonça (Orientadora)

Prof.ª. Dr.ª. Joice Aglae Brondani (PPGAC/UFBA)

Prof.ª. Dr.ª. Ciane Fernandes (PPGAC/UFBA)

Prof.ª. Dr.ª. Bianca Scliar Cabral Mancini (UDESC)

Av. Araújo Pinho, 292 – Canela Salvador-BA 40110-150 ppgac@ufba.br
0055 714 3283 7858 www.ppgac.tea.ufba.br



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA



Prof. Dr. Mesac Roberto Silveira Junior (UFRGS)

Prof. Dr. Carlos Alberto Ferreira da Silva (UFAC)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

Em memória de minha mãe, por todos os seus sonhos e desejos de viagens que não puderam se concretizar e de meu pai que me impulsionou para viver meus percursos nômades.

Para Aster que me apresentou a (neuro)diversidade de mundos que coabitam.

Para Cícero, companheiro de jornadas, caminhadas, trajetos espiralados entre vida e arte.

AGRADECIMENTOS

Porque não chegamos sozinhos a nenhum lugar

Ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, da Universidade Federal do Rio Grande de Sul e ao Ensino Público

A CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e ao Programa CAPES-Print de Internacionalização

A ACBEU Salvador

A minha orientadora, Celida Salume Mendonça por permitir experimentar novos trajetos

As contribuições da banca constituída por Ciane Fernandes, Joice Aglae, Bianca Cabral, Carlos Alberto Ferreira e Mesac Silveira, além da professora Lúcia Matos na primeira qualificação

Aos professores do PPGAC UFBA, Antônia Pereira e George Mascarenhas por todo o apoio na viagem à Montreal

Aos participantes dos grupos de Whatsapp *Máfia híbrida* e *Canadá-SCBA 2022* que auxiliaram em diferentes momentos do processo em questões diversas

A minha supervisora em Montreal, Erin Manning, por toda sua generosidade e ao projeto *3Ecologies*

A Cadu, Emma, Mathew e Marianne por me levaram até a cabana onde muitas ideias se fortaleceram entre nossas conversas

Aos colegas de performance do LeParc, em especial Adriana Minu

Ao projeto *Ligados pela Arte* da APABB RS, em especial Cristiane Bilhalva pela parceria e Paula Türck por acreditar nas propostas

A Romana Melo e Artur Dória pelas consultas sobre Performance e Composições

A Márcia Oliveira pelas sugestões de texto

Aos grupos sobre neurodiversidade no *Instagram*, em especial Cristiane Muñoz da Casa Neurodiversa, por todas as trocas e *insights*

A minhas irmãs, Isabel por cuidar de nossa mãe e Rosângela por ajudar em todas as minhas trocas de casas, de cidades, de peles

Grata a uma trajetória espiralada pelos ciclos das árvores de minha terra, pela oportunidade de viver a imensidão do mar e a suave solidez da neve.

RAGAZZON, Patrícia Avila. Corpar, vibrar e instalar: percursos entre composições performativas e neurodiversidade. Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

RESUMO

De um imaginário de viagem e errância criado pela perspectiva da Pesquisa em Artes Cênicas, emerge uma investigação poética sobre corpar, vibrar e instalar definidos nesta pesquisa como movimentos que ocorrem internamente no processo de criação e em formação contínua, sendo simultâneos, interdependentes e relacionais. Eles são perceptíveis pelas materialidades, elementos visíveis, audíveis, sensíveis e palpáveis que se fazem presentes pelo corpo, sua relação com objetos e espacialidade. Esta organização produz composições performativas, experimentos com bases na performance artística, voltados para diferentes modos de perceber o mundo. Pela abordagem da pesquisa-criação, a escrita se estrutura a partir de experiências tecidas em oficinas de teatro junto a pessoas diagnosticadas com deficiência intelectual, identificadas aqui pelo emergente paradigma da neurodiversidade. A utilização desta terminologia rompe com modelos de desordem e patologização, ampliando-se para as diversas percepções que são variações naturais dentro das espécies, um modo de existência fora de padrões de normalidade, gerador de particularidades perceptuais e relacionais. As concepções propostas na pesquisa são desenvolvidas através da observação das oficinas e dos caminhos performativos da pesquisadora, cruzando conhecimentos entre Estudos da Performance, Estudos de Neurodiversidade, sobre corpo e reflexões filosóficas. O objetivo é que o estudo possibilite novas proposições para um ensino de teatro acessível para pessoas com ou sem deficiência, podendo assim desarticular sistemas de dominação de corpos, atualizar estratégias do campo da Performance para a Pedagogia das Artes Cênicas e expandir noções sobre percepção de mundos, de vidas a serem vividas e construídas em coletividade.

Palavras-chave: Corpar, vibrar, instalar, composições performativas neurodiversidade.

RAGAZZON, Patrícia Avila. *Corpar, vibrar y instalar*. trayectos entre composiciones performativas y neurodiversidad. Programa de Posgrado en Artes Escénicas. Universidad Federal de Bahia, Salvador, 2023.

RESUMEN

De un imaginario de viaje y errancia creado por la perspectiva de la Investigación en Artes Escénicas, emerge una poética sobre *corpar, vibrar e instalar*, definidos aquí como movimientos que ocurren internamente en el proceso de creación y en formación continua, siendo simultáneos, interdependientes y relacionales. Ellos son perceptibles por las materialidades, elementos visibles, audibles, sensibles y palpables que se hacen presentes por el cuerpo, su relación con objetos y espacialidad. Esta organización produce composiciones performativas, experimentos con bases en la performance artística, volcados para diferentes modos de percibir el mundo. Por el abordaje de la investigación-creación, la escritura se estructura a partir de experiencias en talleres de teatro junto a personas diagnosticadas con discapacidad intelectual, identificadas aquí por el emergente paradigma de la neurodiversidad. La utilización de esta terminología rompe con modelos de desorden y patologización, ampliándose para las diversas percepciones que son variaciones naturales dentro de las especies, un modo de existencia fuera de patrones de normalidad, generador de particularidades perceptuales y relacionales. Las conceptualizaciones propuestas en la investigación se basan en la observación de los talleres y en trayectos performativos de la investigadora, entrecruzando saberes entre Estudios de la Performance, Estudios de la Neurodiversidad, saberes in-disciplinarios del cuerpo y reflexiones filosóficas. El objetivo es que el estudio posibilite nuevas proposiciones para una enseñanza de teatro accesible para personas con o sin discapacidad, pudiendo así desarticular sistemas de dominación de cuerpos, actualizar estrategias del campo de la Performance para la Pedagogía de las Artes Escénicas y expandir nociones sobre percepción de mundos, de vidas a ser vividas y construidas en colectividad.

Palabras clave: *Corpar, vibrar, instalar*, composiciones performativas, neurodiversidad.

RAGAZZON, Patrícia Avila. *Corpar, vibrar, and instalar*: pathways between performative compositions and neurodiversity. Doctoral Qualification - Postgraduate Program in Performing Arts, Federal University of Bahia, Salvador, 2023.

ABSTRACT

From an imaginary of tour and errantry created by the perspective of Research in Performing Arts, emerges a poetic investigation about *corpar, vibrar, and instalar*, defined here as movements that occur internally in the creative process being simultaneous, interdependent and, relational. They are perceptible by the materialities, visible, audible, sensitive and palpable elements that are present by the body, its relationship with objects and spatiality. This organization produces performative compositions, experiments based on artistic performance, focused on different ways of perceiving the world. This research-creation structure this thesis created from experiences in theater workshops with people with intellectual disabilities, identified here by the emergent paradigm of neurodiversity. The use of this terminology breaks with models of disorder and pathologization, expanding to the various perceptions that are natural variations within species, a mode of existence outside normal patterns, generator of perceptual and relational particularities. The conceptions proposed in the research are developed by observing of the workshops and performative paths of the researcher, crossing knowledge between Performance Studies, Neurodiversity Studies, about body and philosophical reflections. The goal is to enables new propositions for an accessible theater teaching for people with or without disabilities, and can thus disarticulate systems of domination of bodies, update strategies from the field of Performance to the Pedagogy of the Performing Arts and expand notions about perception of worlds, of lives to be lived, and built in collectivity.

Keyword: *Corpar, vibrar, instalar*, performative compositions, neurodiversity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1** Percursos nômades de um corpo estrangeiro / 18
- Figura 2** Mapa dos capítulos / 26
- Figura 3** Quadro da pesquisa / 27
- Figura 4** De mala e cuia / 29
- Figura 5** Árvore-andante / 34
- Figura 6** Corpo-árvore / 36
- Figura 7** Bailarina nos fios / 42
- Figura 8** O que cabe em uma mochila? / 54
- Figura 9** Explicação do jogo / 73
- Figura 10** Oficina no Hospital Psiquiátrico São Pedro / 85
- Figura 11** A.S.P.I.R.E. / 89
- Figura 12** Texturas da experiência / 91
- Figura 13** Olhar para o mapa / 93
- Figura 14** A menina dança / 96
- Figura 15** Marcela Trevisan e Patrícia Ragazzon / 99
- Figura 16** Composição de Lírio / 108
- Figura 17** Composição de Sempre-vivas / 110
- Figura 18** Composição *Circo 1* / 119
- Figura 19** Composição *Circo 2* / 121
- Figura 20** Sala de aula de dança e teatro APABB / 126
- Figura 21** Vista da janela da sala da APABB / 127
- Figura 22** Experimento “O que você vê?” / 128
- Figura 23** Composição *Percursos 1* / 132
- Figura 24** Composição *Percursos 2* / 134
- Figura 25** Composição Girassol e Violeta / 135
- Figura 26** Entre desvios, derivas e percursos / 138
- Figura 27** Processos em movimento 1 / 145
- Figura 28** Processos em movimento 2 / 145
- Figura 29** Processos em movimento 3 / 145
- Figura 30** Processos em movimento 4 / 145
- Figura 31** Composição de Margarida em Percursos / 149

- Figura 32** S.A.T.I.R.S. / 153
Figura 33 A Dança de Omolu / 167
Figura 34 Árvore Orixá / 170

LISTA DE ABREVIações

AAIDD	Associação Americana de Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento
APABB	Associação de Pais e Amigos do Banco do Brasil
BMC	<i>Body-Mind Centering</i>
DAD	Departamento de Arte Dramática
DI	Deficiência Intelectual
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i> (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)
HPSP	Hospital Psiquiátrico São Pedro
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
OMS	Organização Mundial da Saúde
PaR	Prática como Pesquisa (<i>Practice as Research</i>)
PCD	Pessoa com deficiência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGAC	Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas
PSP	Pesquisa Somático-Performativa
TAB	Transtorno Afetivo Bipolar
TAG	Transtorno de Ansiedade Generalizada
TDA	Transtorno do déficit de atenção
TDAH	Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TID	Transtorno Invasivo do Desenvolvimento
TOC	Transtorno Obsessivo-compulsivo
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

Percursos nômade de um corpo estrangeiro / 20

1. De mala e cuia ou como as árvores caminham por caminhos espiraladas / 30

- 1.1. *Imagens do viajar / 33*
- 1.2. *É caminhando que se faz o caminho / 37*
- 1.3. *Paisagens inaugurais / 42*

2. O que cabe em uma mochila? / 55

- 2.1. *Trajectoria incorporada / 56*
- 2.2. *Passaportes, vistos e formulários / 63*
- 2.3. *Embarque / 68*
- 2.4. *Sobrevoando a experiência / 71*
- 2.5. *O desejo de viajar / 81*

3. Olhar para o mapa / 94

- 3.1. *Do/pelo/no corpo / 95*
 - 3.1.1. *Co-mo-ver / 102*
- 3.2. *Siga aquela estrada: corpar / 104*
- 3.3. *Sinais na beira do caminho: vibrar / 112*
- 3.4. *Acampar e olhar o céu: instalar / 123*
 - 3.4.1. *Outros percursos / 130*

4. Entre desvios, derivas e percursos / 139

- 4.1. *Onde habita a experiência? / 140*
- 4.2. *Mas afinal como se faz um guarda-chuva? / 152*
 - 4.2.1. *Perder-se para encontrar-se / 162*

5. A DANÇA DE OMOLU / 168

Referências / 177

ANEXO 1 – Quadro de composições performativas realizadas / 185

ANEXO 2 – Autorização de uso da imagem/ 187

ANEXO 3 – QR CODE – Videoperformance apresentada na defesa / 188

*Cual es tu Dios?
Mi patria, que es todo lo que tengo
Un mapa, Sendero a la terminal
“voo”, “vuelo”
“Allá” siempre queda lejos
“Mas Allá” està Dios*

*Any Correa e Brenda Urbina
(Performance La Loca/2019)*

Percursos nômades de um corpo estrangeiro



Fonte: Acervo pessoal, desenhos, escritas, inspirações

*Descrição da imagem **Figura 1**: A fotografia mostra vários desenhos e escritas feitas à mão espalhadas. São imagens da pesquisa em diferentes etapas, mostrando espirais, árvores, textos feitos com giz de cera, lápis de cor e canetas, em folhas soltas e cadernos. Não há uma ordem, mas a reunião de um acervo.*

OBS: Esta tese é composta por imagens como esta, em que farei sua audiodescrição. Segundo o Tutorial de Audiodescrição da Universidade Federal de Minas Gerais (Renata; Martins, 2011), a tradução de imagens em palavras é um recurso direcionado a pessoas cegas e de baixa visão, a fim de compreenderem o conteúdo imagético codificado para os leitores de texto. No entanto, tentarei descrevê-las à medida do possível, pois são impressões pessoais sobre imagens, sendo algumas delas produzidas por mim mesma, que podem trazer sensações completamente distintas para outras percepções e grupos de pessoas, para a neurodiversidade de percepções que proponho desenvolver. Para a pesquisadora de acessibilidade visual, Letícia Schwartz (2019), a audiodescrição absolutamente neutra e objetiva não é possível, nem desejável, porque as informações que podem trazer a compreensão, mas podem também carecer de um mergulho perceptivo na subjetividade da imagem, sem levar em consideração equivalências, sensações, entre outros referenciais da experiência.

Então foi assim... Movendo, escrevendo, tensionando palavras, conceitos, memórias. Performo esta Pesquisa em Artes Cênicas como ato de criação, percursos nômades de meu corpo que se sente estrangeiro em um mundo que, muitas vezes, tenho dificuldade em compreender. Uma escrita espiralada, multifocal e em movimento.

O anteprojeto escrito em dias frios e cinzentos, em Porto Alegre, lançava o desejo de mudança para Salvador. A vivência com a diversidade baiana foi interrompida pela pandemia de COVID-19¹, marcada por raiva, tédio, tristeza, medo e resiliência. Na reestruturação das atividades, veio a oportunidade do doutorado sanduíche, em Montreal, e a imersão no Norte gelado trouxe novas perspectivas para retornar ao Brasil, reunir rascunhos, desenhos esboçados, *post its* dentro de livros e desenvolver a tese. Estas movimentações entre paisagens, climas e culturas, suas reverberações em um momento conturbado, conduziram a um processo introspectivo de escrita, possivelmente, mais do que o habitual na realização de um doutorado, devido aos reduzidos encontros presenciais. Um olhar para dentro de uma experiência que ocorreu no passado, materializada no tempo e no espaço, revisitada em diários de trabalho, fotografias, vídeos, memórias e afetos vivenciados.

“Não havia repouso porque não havia paragem do movimento. O repouso era apenas uma imagem demasiado vasta daquilo que se movia, uma imagem infinitamente fatigada que afrouxava o movimento” (Gil, 2004, p. 14). Foi no repouso de práticas já delineadas que descobri seus micro movimentos, percebendo que eles fazem toda a diferença. A diferença está contida no que é mais difícil de perceber, nas sutilezas, nos detalhes, no que produz fora do que é esperado.

Importante mencionar que este estudo não é sobre deficiência, tampouco um manual para dar aulas para crianças ou jovens com dificuldades de aprendizagem. Não há a intenção em se debruçar sobre aspectos neuropsicomotores, educativos, desenvolvimento cognitivo ou características biológicas que venham a distanciar ainda mais pessoas com e sem deficiência. A pesquisa também não coloca a neurodiversidade como objeto de investigação principal, ela atravessa o campo e merece ser mencionada pelo conhecimento adquirido junto a um público identificado

¹ Doença causada por espécie de coronavírus, denominado SARS-CoV-2 (Síndrome Aguda Respiratória Severa) que de 20 de março de 2020 a 5 de maio de 2023, período de emergência mundial, levou a óbito 702.116 pessoas no Brasil. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/230307-chefe-da-organiza%C3%A7%C3%A3o-mundial-da-sa%C3%BAde-declara-o-fim-da-covid-19-como-uma-emerg%C3%Aancia-de-sa%C3%BAde> Acesso em 24 mai 2023.

pelo diagnóstico de deficiência intelectual, protagonista deste estudo em Artes Cênicas, envolvendo suas pedagogias.

A investigação se volta para processos de criação em performance, seus aspectos artísticos e pedagógicos, para investigar os movimentos denominados aqui como *corpar*, *vibrar* e *instalar*. Na busca por trazer *proposições para um ensino de teatro acessível*, são delineados caminhos relacionais e experienciais, visando potencializar micropolíticas de afeto que podem ser partilhadas entre pessoas com ou sem deficiência. Ao refletir sobre uma aprendizagem teatral a partir das diferenças, o estudo se abre para reconhecer a diversidade de uma forma ampla, envolvendo questões de gênero, raça, classe social e sim, deficiência e neurodiversidade.

Tais percepções vêm de práticas em oficinas permanentes de teatro no projeto *Ligados pela arte* da APABB RS, Associação de Pais e Amigos do Banco do Brasil, presente em treze capitais do país, existente em Porto Alegre desde 1999, voltada para recreação, esporte e lazer das pessoas com deficiência. Não há a intenção de realizar um relato de experiência, mas desenvolver o que reverbera nos percursos artístico-docentes destes processos de criação. A pesquisa foi tecida por diversas texturas, saberes entrelaçados, práticas e teorias que se contaminaram no decorrer de escrita, campos de conhecimento com referenciais abrangentes e especificidades próprias, levando a um longo trajeto para articular os temas de interesse, uma pequena viagem entre um e outro.

A pandemia não permitiu que a pesquisa se desenvolvesse dentro do que havia sido previsto em seu anteprojeto, com proposições práticas vindas do *Ligados pela arte*, aplicadas em outra cidade e contexto. Como é sabido, durante quase dois anos, as atividades presenciais foram suspensas e o público pertencia a grupos de risco, devido a comorbidades associadas ao diagnóstico de deficiência intelectual. No ambiente virtual, além de lidar com questões como déficit de atenção, havia também a falta de acessibilidade digital, como identificado entre muitos estudantes no país.

Em 2014, quando ingressei no *Ligados pela arte*, as referências sobre teatro e deficiência intelectual eram escassas, não se falava sobre neurodiversidade no Brasil e era restrito o aporte teórico em língua portuguesa. Iniciei a pesquisa de mestrado em 2016, onde foram descritos os procedimentos entre 2014 até 2017, um caminho seguido pelo empirismo, pela prática e pela escuta. Sob orientação do Prof. Dr. João Pedro Alcantara Gil, *Para além de nossas diferenças: teatro, poéticas e deficiência*

intellectual (2018) se debruçava principalmente nos aspectos da produção de diferença e alteridade, reportando as dificuldades iniciais no projeto. Já haviam algumas pistas sobre uma aprendizagem do corpo, práticas performativas e aproximações filosóficas que vieram a desembocar neste estudo de forma mais amadurecida.

Segui por esta criação baseada no fazer, por onde pude caminhar e perceber que havia chão para pisar. Estas experiências nos passam, nos acontecem e nos tocam, como diz Bondía (2002), e a intensidade vivenciada nas oficinas de teatro fez com que eu percebesse que há muito me interesse por saber o que está dentro da experiência, o ato criativo se formando, como uma criança que desmonta um brinquedo pela curiosidade de descobrir como ele funciona. Mas, como falar da experiência nas oficinas, articulando saberes entre as Artes Cênicas e os Estudos da Neurodiversidade? Quais são os meus interesses nesta experiência? Em que a experiência poderia contribuir para uma prática pedagógica acessível?

Estas dúvidas e seus desdobramentos foram tramados pelo vagar das ideias explorando percursos, pela necessidade de mover o corpo em um período em que ele precisou se recolher. O caminhar como proposta metodológica é um referencial de trajetória que percorre movimentos espiralares no ato de escrever, ou de performar como modo de operar a criação, dando suporte às suspensões de atividades, doutorado à distância e práticas individuais realizadas nas salas, quartos e cozinhas.

Caminhar não diz respeito apenas a andar sob duas pernas, como a bipedia compulsória exposta pelo artista e pesquisador com deficiência, Carlos Eduardo Oliveira do Carmo (Edu Ó), remetendo à verticalidade presente nas aulas de dança e teatro que não buscam outras formas de mover e de criar. A bipedia deflagra uma estrutura de violência e exclusão do outro, daquele que não se move dentro dos padrões, conduzindo a um pensamento dominante, bípede, assim como o pensamento neurotípico, como único e hegemônico modo de perceber o mundo.

Caminhar como proposta de deslocamento pode ser pelo chão, sobre rodas, com as mãos. Mover, vagar ou devanear, externa e internamente, entrelaçando práticas que priorizam a escuta, a intuição e a relação com o entorno. Entre estes deslocamentos, me percebi pesquisadora, nascida no sul do Brasil, filha de uma dona de casa e um mecânico de aviões, a primeira na família a ir para a universidade, mãe de filhe não binária com um tardio diagnóstico de autismo. Movimentos de um feminino

que enfrentou olhares inquisidores sobre segurança, fragilidade, competência, valores neurotípicos aliados ao sistema patriarcal de hegemonia branca, sexista e classista. Mover sempre foi a melhor opção para manter o equilíbrio entre saltos, mover para não cair pelos medos, criar desvios entre as dificuldades de ser artista, escapar das violências e imposições que tentaram me aprisionar.

O lugar de fala (Ribeiro, 2017) é de uma artista-criadora que pela primeira vez, desde a adolescência, teve a oportunidade de apenas pesquisar, estudar e refletir sobre o próprio trabalho, sem ter de se multiplicar em mil personas para sobreviver entre projetos, temporadas de espetáculos e aulas, mesmo chegando ao ambiente acadêmico depois dos 50 anos. O espaço e tempo dedicado ao ato de investigar é raríssimo e essencial para perceber o que nos move.

Os processos de criação das oficinas partem de uma trajetória de 25 anos como atriz, diretora, produtora e professora, envolvendo uma diversidade de linguagens cênicas imersas no contexto de intensa pulsação artística de Porto Alegre. Uma formação horizontal de um fazer ancorado na prática do Ato Espelhado Companhia Teatral, grupo criado por mim e pelo ator Cícero Neves em 2008, abrangendo a hibridez entre teatro, performance, espetáculos sensoriais e práticas relacionais. Das formações acadêmicas e não acadêmicas o corpo vai assimilando camadas que o percorrem e modulam, como referenciais da graduação e cursos de aperfeiçoamento como: técnicas de palhaçaria, exercícios de yoga utilizados em acrobacia, danças circulares sagradas, dança contemporânea, práticas somáticas de diversas influências, máscara neutra, técnicas de Mimo corpóreo de Thomas Leabhart, Antropologia Teatral do diretor Eugenio Barba que desembocavam em uma experiência prática voltada para teatro de rua, comunitário, palco, como atriz e diretora teatral e improvisação ligadas às mais diversas vertentes, em especial ao Teatro do Oprimido de Augusto Boal e o realismo vindo da graduação com influência de mestres como Constantin Stanislávski, Berthold Brecht e Jerzy Grotowski. Graduada como bacharel em Artes Cênicas, sem licenciatura, sem pedir licença, lancei-me a ministrar cursos sem filiação a metodologias pedagógicas específicas, criando processos colaborativos e improvisacionais em oficinas de teatro dirigidas aos mais diferentes públicos: atores, não-atores, crianças, maiores de 65 anos, trabalhadores, estudantes, pacientes de hospitais psiquiátricos e, em 2014, pessoas com deficiência.

É destas andanças que sou levada ao encontro das diferenças, pois vejo que é na relação com o Outro que há crescimento. A provocação filosófica acompanha esta escrita, desejo do Outro com letra maiúscula que vem de estudos, conversas, espetáculos, músicas, histórias, relações humanas, enfim, vivências que desembocam nesta pesquisa. O ir em direção ao Outro é um modo de expandir mundos, sair do que é conhecido para perceber, sentir, estranhar outros modos de percepção das experiências.

Estes trajetos desembocam no projeto *Ligados pela arte*, onde trabalhei durante cinco anos junto a adolescentes e adultos entre 16 a 59 anos com transtornos e/ou síndromes que afetam o desenvolvimento sensório-motor em diferentes níveis, se enquadrando no diagnóstico de deficiência intelectual, conforme a terminologia oficial da Lei Brasileira de Inclusão de 2015². Considero esta experiência colaborativa e relacional, penetrando, ampliando-se e redefinindo práticas pessoais, mobilizando outros modos de pensar, fazer, assistir, ensinar e aprender teatro, arte e cena, onde me percebo artista e professora como partes do mesmo processo de criação, constituído pelos afetos partilhados.

Na tentativa de mapear estes percursos, proponho esta tese dividida em capítulos como se fossem itinerários de viagem, ou roteiros de uma mesma performance. O leitor, viajante ou espectador pode escolher seguir a rota sugerida ou alterar a ordem de acordo com o que lhe fizer mais sentido. Apresentarei aqui o trajeto que faz mais sentido para mim.

A estrada se abre com *De mala e cuia ou como as árvores caminham por caminhos espiralados*, apresentando a base conceitual desta pesquisa-criação (Fortin, 2010; Manning, 2016), imagens suleadoras articulando os principais campos de interesse, contextualizando o paradigma da neurodiversidade (Walker, 2021), a percepção autista (Manning, 2013, 2016), e as zonas borradas de onde emergem as composições performativas em diálogo com os Estudos da Performance (Carlson, 2010; Féral, 2008; Diéguez, 2016; Icle, 2010).

O que cabe em uma mochila? situa o projeto do *Ligados pela arte*, seu contexto sócio-educacional pela perspectiva dos Estudos da Deficiência (Kuppers, 2014; Diniz, 2012; Teixeira, 2021; Mingus, 2010) e Neurodiversidade (Walker, 2014; 2021;

² Lei Brasileira de Inclusão LBI nº 13.146, de 6 de julho de 2015, assinada pela então presidenta Dilma Rousseff, afastada de seu cargo pelo golpe de 2016.

Manning, 2013; 2016; 2019; Wolfond, 2020). A abordagem artístico-pedagógica das práticas se deteve nas perguntas: o que era feito? Como era feito? Quais os resultados? As oficinas foram analisadas a partir da observação e análise, com o objetivo de pontuar os princípios geradores das composições performativas. Tais observações também são pontuadas em experiências artístico-docentes anteriores e na elaboração da criação autoral A.S.P.I.R.E. (2013-2023) e outras oficinas de teatro de onde desenvolvo sobre as materialidades (Mendonça, 2010; 2016; 2020) e sobre a noção do corpo-coisa. (Lepecki, 2012).

Olhar para o mapa contextualiza a experiência e seus hipotéticos movimentos: corpar, vibrar e instalar. Situo a percepção do corpo como elemento principal da investigação, onde diferentes afetos o perpassam para a compreensão do movimento em formação constante (Greiner, 2005; 2017; Katz; Greiner, 2014; Fernandes, 2014; 2017; 2018). As práticas realizadas tinham em comum a criação sempre em processo, um campo experiencial atravessado por intensidades, um corpo sendo criado, em ação: corpar (Katz, 2021). O movimento do corpo e sua relação com objetos e elementos diversos, afetando e sendo afetado por eles, como o corpo vibrátil inspirado nas obras de Lygia Clark, situa o movimento vibrar (Rolnik, 1999; Lepecki, 2012). A relação de deslocamento que propõe novos movimentos, novos corpos e novos espaços, é desenvolvida pelo movimento instalar (Arakawa; Gins, 1997; 2002; Tuan, 1983). Corpar, vibrar e instalar são identificados a partir de três composições performativas desenvolvidas nas oficinas: *Kumbalawé* (2015), *Circo* (2016) e *Percursos* (2018).

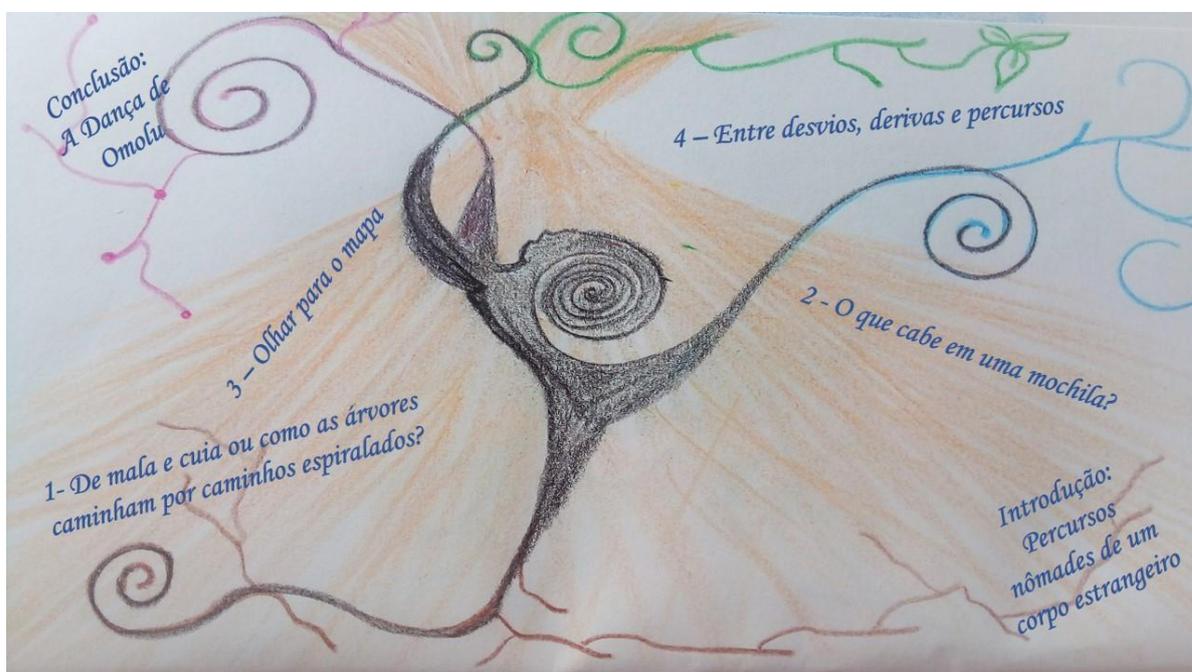
Entre desvios, derivas e percursos destaca os caminhos percorridos de práticas performativas (Féral, 2008; Diéguez, 2016) e pedagogias da performance (Pineau, 2010; André, 2014; Icle e Bonatto; 2017) que conduzem a proposições para um ensino de teatro acessível, em uma perspectiva de aprendizagem inventiva, ou seja, uma forma de aprender que não está voltada para a solução de problemas, mas para a invenção de mundos possíveis (Kastrup, 2007; 2008). A partir da percepção autista como campo experiencial, uma pedagogia da performance pode ser desenvolvida, compreendendo as composições performativas como um não método e sim, como facilitação da experiência (Wolfond, 2020).

A errância se encerra com *A dança de Omolu*, uma homenagem ao Orixá que me saudou quando cheguei em Salvador, que marca esta escrita. Suas roupas de

palhas, suas franjas espalham a cura, permitem que seu corpo permaneça indefinido, sem contornos delineados, sem uma forma constituída, é aberta, assimétrica e errante, celebrando a diferença. A dança é a celebração, as possibilidades de mundo que podem vir a se expandir a partir de processos experienciais, interdependentes que facilitam propostas de aprendizagem para criação de cenas diversas para todas as pessoas, outros modos de produção de saberes.

Os principais autores referenciados dialogam no decorrer da escrita com outros que agregam saberes pertinentes ao que pretendo desenvolver, entre eles, Fernand Deligny, Augusto Boal, Édouard Glissant, Ailton Krenak. A jornada é composta por diferentes texturas, referências que me aproximo como companheiras de viagem, seja por curiosidade ou qualquer outro interesse, elas tangenciam os meus percursos, aparecendo em diversas etapas do caminho, algumas vezes diretamente, outras pairando nas ideias, implicitamente. São guias que apontam caminhos, gerando os contornos desenhados na Figura 2.

Figura 2 – Mapa dos capítulos. Salvador – 2023.



Fonte: Acervo pessoal da autora. Desenho e anotações.

Descrição da imagem Figura 2: Mapa dos capítulos é um desenho de giz de cera com os títulos dos capítulos circundando um corpo dançando no centro da imagem,

em preto. Suas extremidades lembram raízes e as linhas de cima, possíveis ramos, em um fundo alaranjado.

Para tornar a viagem mais acessível, com percursos mais seguros, apresento um roteiro das etapas da viagem, juntamente com seus respectivos itinerários.

Figura 3 – Quadro da pesquisa. Salvador – 2023.

ETAPAS DA VIAGEM	De mala e cuia ou como as árvores caminham por caminhos espiralados	O que cabe em uma mochila?	Olhar para o mapa	Entre desvios, derivas e percursos	A dança de Omolu
ROTEIRO	PARTIDA	Oficinas da APABB RS	Composições performativas	Proposições para um ensino de teatro acessível	CHEGADA
ITINERÁRIOS	Lugar de fala	Processos de criação: contexto e experimentos	Corpar, vibrar e instalar	O que pode um corpo? E o que pode uma professora-performer?	Conclusão
GUIA	A pesquisa-criação e principais articulações	Estudos da Deficiência e Neurodiversidade	Do/pelo/no/corpo	Pedagogias em Performance	Uma ecologia de saberes
RELAÇÃO COM AS CIDADES		Porto Alegre/Terras de Obirici	Salvador/Kirimurê	Montreal/Tiohtià:ke	
TRAJETOS PERFORMATIVOS		A.S.P.I.R.E.	Performance no Porto da Barra	S.A.T.I.R.S.	
IMAGENS-GUIA	Árvore-andante	Paineira	Mar	Neve	Árvore-orixá
PRINCIPAIS REFERENCIAIS	Marvin Carlson, Josette Féral, Celida Mendonça, Sylvie Fortin, Nick Walker, Erin Manning	Petra Koppers, Carolina Teixeira, Débora Diniz, Mia Mingus, Nick Walker, Estée Wolfond, Erin Manning, Augusto Boal	Christine Greiner, Helena Katz, Ciane Fernandes, Regina Favre, André Lepecki, Lygia Clark, Yu-Fu Tuan, Arakawa e Gins	Ileana Diéguez Caballero, Gilberto Icle, Mônica Bonatto, Carminda André, Estée Wolfond, Adam Wolfond, Virgínia Kastrup	Ailton Krenak, Édouard Glissant, Fernand Deligny

Creio que estes pontos iniciais são suficientes para seguir viagem. Está tudo aqui, mesmo que este tudo não caiba na bagagem e provavelmente fiquem de fora alguns braços ou pernas que estavam em movimento no instante em que o verbo se manifestou no teclado e foi digitado. Esse é o grande desafio, recortar o pedaço inquieto e movente e tentar capturá-lo para que ele possa ser compartilhado, para que outros também possam se relacionar, ou outro movimento vibre a partir do que foi lançado.

Cabe salientar que a pesquisa está enquadrada à medida do possível, dentro de moldes institucionais, desenvolvida no tempo em que me foi permitido apenas ser pesquisadora, determinado pela concessão de bolsa de estudos da agência CAPES de fomento, respeitando a regulamentação do curso e seus aspectos disciplinares. No entanto, isso é só um pedaço, pois o pensamento é movente e os afetos indisciplinados. A pesquisa recorta um pedaço do desejo, definindo quem vai dançar na coreografia das palavras e quais as frases serão improvisadas, mas há muito mais.

Peço paciência porque assim como não consigo escrever em linha reta no papel com a caneta, também não desenvolvo uma produção linear. Há tentativas, mas quando percebo, o caminho já se bifurcou, se enveredou por um encantamento, se aproximou de um objeto interessante, criou múltiplos focos. Convido, então, a percorrer uma estrada espiralada, onde as hipóteses formuladas são da ordem de imaginários, fora dos modelos tradicionais, há imagens, poesias, rizomas, há movimento. Venha com calma e dance junto se sentir vontade, passando por experiências não mensuráveis, caleidoscópicas, que não podem ser categorizadas de acordo com moldes convencionais.

A high-angle, first-person perspective photograph. In the upper left, a bright red, soft-sided suitcase with a black handle and gold-colored hardware sits on a reddish-brown tiled floor. A small, circular gold logo is visible on the front of the suitcase. In the lower left, the person's legs are visible, wearing light blue denim jeans with a large, frayed tear at the knee. They are wearing black, lace-up sneakers. The floor is made of large, square tiles with a mottled reddish-brown pattern. The lighting is bright, casting soft shadows.

**De mala e cuia ou como as
árvores caminham por
caminhos espiralados**

Fonte: Acervo pessoal. Congonhas, 2022.

*Descrição da imagem **Figura 4: De mala e cuia** é uma fotografia mostrando parte de um corpo provavelmente sentado, calçando botas de couro pretas e parte das pernas até os joelhos, vestindo uma calça jeans desbotada e desfiada. Ao lado há uma mala de mão vermelha ao chão de piso frio, marrom granuloso com manchas escuras.*

Algumas pesquisas podem ser comparadas a viagens, jornadas do sujeito ao encontro do objeto num percurso etnográfico, trajetórias de ir a campo em busca de um processo investigativo envolvido em descobertas ou ainda cartografias de um determinado fenômeno. Na travessia que se segue, estes caminhos se fazem presentes para além do próprio ato de investigar, de onde emerge um imaginário de viagem que transcende a mudança entre lugares, abrindo-se para territórios pouco explorados, trajetos não delimitados e derivas em busca de expansão de mundos.

O mundo é grande, imenso, cheio de variações e diversidades para serem compartilhadas e vividas em todas as suas gradações, porém são inventados sistemas, padrões, estruturas ultrapassadas que o fazem parecer pequeno. Em meio aos modos dominantes de privilégios, há movimentos (e pensamentos, pois aqui não há espaço para conflitos duais entre corpo-mente, prática-teoria, movimento-pensamento) de alargamento do mundo. Proposições decoloniais, empoderamento negro, feminista, dos povos originários, LGBTQIAPN+ ³, direitos civis são fraturas irreversíveis no sistema neoliberal capitalista, parte interessada em um mundo que não se estenda para além do que tal modelo pode conquistar e aprisionar.

O surgimento dos Estudos da Deficiência (*Disability Studies*) nos anos de 1960 se soma a estas propostas, porque as formas de opressão e vulnerabilização vêm do mesmo lugar de rejeição e negação da diferença, inferiorizando o outro. A interseccionalidade aproxima as diferentes manifestações, fragmentadas pelos mesmos mecanismos de poder, como considera a pesquisadora e artista com deficiência Petra Koppers: “raça, gênero, classe, sexualidade e deficiência são constituídos em relação de um com o outro, eles não são entidades separadas que podem ser pegadas separadamente” (Koppers, 2014, p. 47).

³ LGBTQIAPN+ é uma sigla que abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Póli, Não-binárias e mais. Disponível em: <https://orientando.org/o-que-significa-lgbtqiap/> Acesso em: 14 nov. 2023.

Nesta escrita gostaria de propor mais um dentre tantos modos possíveis de alargar as bordas do mundo. Mas nada é simples, inclusive é bem utópico e prepotente. No entanto, uma pesquisa em artes cênicas se realiza entre sonhos e utopias, pelo desejo de ver o mundo grande, pelos cadernos que necessitaram ser marcados, riscados, borrados até virarem rascunhos, leituras, releituras, transleituras lidas e relidas de novo e de novo. Escrever à lápis porque é possível apagar e reescrever, à tinta fica tudo manchado. Especular, ter curiosidade de entrar pelos meandros, navegar, trilhar passagens, ir por caminhos já descobertos e também buscar novas rotas, parafraseando Paulo Leminski, talvez com o pretexto de ir às Índias para encontrar as Américas.

*Ler pelo não, quem dera!
Em cada ausência, sentir o cheiro forte
do corpo que se foi,
a coisa que se espera.
Ler pelo não, além da letra,
ver, em cada rima vera, a prima pedra,
onde a forma perdida
procura seus etcéteras.
Desler, tresler, contraler,
enlear-se nos ritmos da matéria,
no fora, ver o dentro e, no dentro, o fora,
navegar em direção às Índias
e descobrir a América.*

Paulo Leminski

Na poesia de uma América a ser descoberta e não invadida como se deu em nossa história, exploro o território de próprios processos artísticos e pedagógicos que se entrecruzam e interpenetram, através de referenciais em que não diferencio onde um começa e o outro termina, amalgamando aprendiz, pesquisadora e mestra. É uma zona de limites borrados, híbrida e fronteira, de difícil definição pela multiplicidade de elementos. Da exploração deste território emergem as composições performativas, que antes mesmo de assim serem nomeadas, elas já se faziam presentes, ultrapassando formas teatrais convencionais, surgindo como centelhas, fragmentos, processos de aprendizagem inventiva nestas zonas.

Corpar, vibrar e instalar: percursos entre composições performativas e neurodiversidade se situa em um grande campo entre os Estudos da Performance e os Estudos da Deficiência, ambos multidisciplinares e de limites pouco definidos,

como meus próprios processos como artista, professora e pesquisadora. Entre estas fronteiras borradas, conectadas a múltiplos intercampos, as Artes Cênicas e os Estudos sobre Neurodiversidade fazem aflorar uma escrita que busca compreender processos de criação que surgem de práticas artístico-pedagógicas que nesta pesquisa proponho chamar de *composições performativas*.

As composições performativas não se referem a práticas destinadas especificamente ao que tem sido proposto nos últimos tempos como educação inclusiva. Elas podem ser compartilhadas entre todas as pessoas, pois pertencem ao campo da experiência, sendo processuais e liminares, vagueando entre lugares em direção ao acolhimento de diferenças, percepções ou texturas de mundo. São processos de criação a partir da experiência de cada um, envolvendo diversos modos de compreender, sentir, expressar-se.

Possuem, portanto, uma natureza processual e liminar entre arte e vida, o que traz uma dimensão afetiva, política e filosófica. Um campo em formação de onde surgem os movimentos corpar, vibrar e instalar. Tendo a errância e o vagar como metodologia poética, a abordagem da pesquisa-criação auxiliou na construção deste imaginário vivido intensamente em cada uma de suas etapas, permitindo afetar-me pelos acontecimentos ao redor e perceber uma dinâmica coreografia entre diferentes cenários relacionando camadas de diferença a partir dos pressupostos:

- Os padrões de normalidade são definidos por pessoas sem deficiência, típicas e se estruturam pelas mesmas bases coloniais, patriarcais, machistas, racistas, homofóbicas, transfóbicas e classistas da sociedade contemporânea.
- Não há uma única forma de experiência. Existem diferentes maneiras de experienciar e co-criar com o mundo, modos de existir, formas de vida de diferentes espécies, linguagens verbais e não verbais e uma multiplicidade de percepções.
- Diferentemente do que muitas teorias sobre coeficiente intelectual, inteligência e cognitivismo apontam, a pessoa neurodivergente é capaz de se relacionar com o mundo, com outros seres. Na verdade, o que se sabe sobre o campo da deficiência intelectual é tão pouco que poderíamos pensar nesta área conhecida como uma ilha e o que não se sabe é o imenso oceano que a circunda.

A partir destes pressupostos, o *objetivo geral* desta escrita busca atuar como micropolítica ao trazer *proposições para um ensino de teatro acessível* a todas as pessoas, independente de suas características biológicas, sensoriais ou qualquer divergência que delimite sua singularidade. Talvez nem todas as pessoas ao mesmo tempo, ou nem todas dentro de uma mesma proposta, porém práticas direcionadas a cada uma delas, de acordo com seu momento, seus ritmos e possibilidades. Para tanto, seus *objetivos específicos* são:

- *Cartografar* os processos de criação das oficinas;
- *Desenvolver* sobre as composições performativas, materialidades e os movimentos corpar, vibrar e instalar, como potências de um gesto menor;
- *Propor* reflexões entre Performance e Neurodiversidade, como eixo conceitual da pesquisa, impulsionando a criação perceptual em interdependência e relacionalidade, honrando a neurodiversidade de percepções que faz parte deste caminho.

Estes objetivos conduzem à hipótese de que os quase imperceptíveis micro movimentos corpar, vibrar e instalar ocorrem simultaneamente nos processos de criação para todas as pessoas, sendo as composições performativas uma pedagogia voltada para processos de criação acessíveis com base em performances.

1.1. *Imagens do viajar*

Nos últimos quatro anos, esta escrita se moveu, complementou-se por imagens como linguagem não verbal, como forma não hegemônica de pesquisar. As imagens, para a artista Sônia Rangel (2015), propõem diálogos com o trajeto criativo, alimentando sua curiosidade sem a necessidade objetiva de formular respostas ou hipóteses, mas revelar intuições. Foi como percebi a árvore andante da Figura 2, espécie de Palmeira *Socratea exorrhiza*⁴, um corpo estrangeiro entre as demais árvores, pois suas raízes são capazes de se deslocar cerca de vinte metros a cada ano, em uma caminhada lenta, mas constante.

⁴ <https://ciclovivo.com.br/planeta/meio-ambiente/na-america-central-arvores-andantes-se-deslocam-20-metros-a-cada-ano/> Acesso em 22 ago. 2023.

Figura 5 – Foto *Árvore andante* - Salvador, 2019



Fonte: Acervo pessoal. Foto no pátio do Palacete das Artes.

*Descrição da imagem **Figura 5: *Árvore andante*** é a fotografia de uma árvore no Pátio do Museu de Arte Contemporânea, em Salvador – BA. Suas folhagens lembram uma espécie de Palmeira e seu diferencial é que suas raízes estão para fora do solo, podendo ser vistas e tocadas.*

A árvore-andante se nega a ter um único enraizamento, como os percursos apresentados nesta escrita. É uma árvore que não se satisfaz com sua arborescência, ela contém em si uma raiz que caminha, contrariando a ideia hierárquica de raiz única, dominante, como propõem Deleuze e Guattari (2019). Ela não desenha apenas uma cartografia, ela cartografa seu próprio espaço, é um corpo estrangeiro entre as outras árvores. Espalhando suas raízes, esta árvore-pesquisadora foi construindo a pesquisa, em sintonia com a natureza, com as particularidades de cada lugar, seus

ciclos e estações do ano que modificam paisagens, revelando que tudo está em constante movimento, mesmo que imperceptível.

A natureza dispõe de sua linguagem própria, não verbal como em muitas pessoas autistas, que encontram uma complexa rede de comunicação, memória e relação com o ambiente. Tudo está conectado, somos seres que vivem em interdependência, somos coreografias ecológicas de múltiplos aspectos, conectando ideias, sentimentos, histórias em infinitas espirais, como tudo que pulsa, como as marcas do corpo ao longo dos anos, suas mudanças, instabilidades e trânsitos.

As imagens que povoam esta tese vêm de uma trajetória profissional espiralada, da vivência entre cidades e das narrativas criadas nas oficinas. Inspirada pelo imaginário de viagem e errância, há a compreensão de multifocos, detalhes e percepções, como em muitas experiências neurodivergentes que não se fixam a uma atenção única, atendendo a diferentes sons de um ambiente, suas cores, luzes, formas, etc. A intencionalidade desta forma de apresentar a pesquisa expõe algo de inapreensível, aquilo que transborda, talvez por ter sido atravessada por esta relação.

A cosmologia do líder indígena Ailton Krenak (2019) conta sobre famílias de montanhas nos Andes que são constituídas por casais, filhos, afetos. Ele se pergunta por que não conhecemos estas narrativas? Por que elas não entusiasmam? Para ele, elas são silenciadas por narrativas superficiais de um mundo globalizado que tende sempre a contar as mesmas histórias. A pesquisa em Artes Cênicas possui uma estrutura artística que é uma forma de fazer ciência também, não uma ciência dura de resultados e objetivos utilitaristas para um mundo hegemônico de narrativa única, porém uma nova forma de fazer ciência que se baseia na arte, e nesse caso, uma arte performativa que traz desenhos, fotos, conta histórias sobre viagens.

Uma destas imagens é a que considero inaugural da pesquisa, reincidente em cadernos. A chamei de corpo-árvore, um corpo que é árvore e que dança, que não tem raiz única e espirala-se. Vislumbro todo o trajeto de investigação, suas raízes rizomáticas são as oficinas de teatro da APABB RS, os diversos modos de fazer que partem para a vertical, um caule sinuoso de processos criativos de onde se desenvolvem os princípios desta pesquisa. Chegando ao centro espiralar, as linhas revolvem-se em sentido horário e anti-horário, parecendo-se com um miolo, onde se situam os movimentos corpar, vibrar e instalar. Subindo sinuosamente, mais uma vez,

esparramam-se galhos, onde as composições performativas se tornam proposições para um ensino de teatro acessível.

Figura 6 - Corpo-árvore. Salvador - 2019



Fonte: Acervo pessoal da autora

*Descrição da imagem **Figura 6: Corpo-árvore** é um desenho com lápis de cor em preto e tons de marrom escuro sobre um fundo branco. Na imagem se vê ao centro duas espirais entrelaçadas, uma desce e cria micro rizomas que espiralam-se. A outra espiral sobe e cria ramagens desenhadas como folhas verdes que também trazem pequenas espirais em seu entorno.*

As imagens suleam a pesquisa, ao invés de norteá-la, como estratégia decolonial de dar protagonismo aos saberes que partem do corpo, que partem de pessoas neurodivergentes, desestabilizando o conhecimento hegemônico que, muitas vezes, pode atrair a rigidez científica às nossas pesquisas. Sabendo que os conhecimentos sobre os Estudos da Deficiência, Neurodiversidade e Estudos da

Performance vêm do Norte global, não me refiro a sulear como oposição geográfica, uma separação entre “nós e eles”, mas ir além das dicotomias e neurotipicidades. A pesquisa visibiliza pesquisadoras, pessoas com deficiência, narrativas que partem dos Estudos da Neurodiversidade, pessoas autistas e pedagogias performativas inspiradas em Paulo Freire e Augusto Boal. Sulear a pesquisa incorpora poemas, figuras, rastros para onde os saberes convergem.

1.2. *É caminhando que se faz o caminho*

Sigo por uma metodologia poética de peregrinação, *per agros*, pelos campos, em que o processo de escrita se faz movimento criador. Jornada a um lugar em busca de descoberta, rezar com os pés, buscar renovação ou transformação, em uma experiência de fé e curiosidade. Por esta compreensão me apoio na perspectiva da pesquisa-criação como abordagem metodológica que cruza fronteiras disciplinares, envolvendo a criação de conhecimento através da investigação inerente à expressão artística, em primeira pessoa.

Busquei uma pesquisa que reverberasse poesia, corpo em movimento, relação entre espaço de memória e escrita para refletir sobre as experiências das oficinas, chegando às seguintes indagações: e se fosse possível, por um instante efêmero e fugaz, perceber a experiência acontecendo, o movimento se formando em direção à criação de uma imagem, um gesto, um princípio de deslocamento, o que poderia ser percebido? Hipoteticamente, se utilizássemos microscópios, o que veríamos em algo que ainda não é uma cena ou uma coreografia ainda, mas algo se movendo em direção a sua formação, como seria? Hipoteticamente, se fosse possível fazer uma biópsia da experiência, do processo em formação, haveria diferença entre uma pessoa com ou sem deficiência, em um campo movente sem definição?

Não se trata de nenhuma novidade ou invenção, esta experiência está presente em nossos ensaios e aulas, está na performatividade, nas formas criativas entre pessoas de todas as idades. Geralmente, este instante é tão fugaz que escapa ao olho, é como um flash, como as fotografias desfocadas por movimentações, mas que captaram algo que passou e foi interessante, pois era o princípio de algo mais. Como seria uma pesquisa sobre o que nos escapa? O processo está sempre se movendo, trazendo uma qualidade que a artista e pesquisadora canadense Erin Manning (2013)

chama de movimento-movendo (*movement-moving*), um campo composto por intensidades que nunca é estável e mesmo em quietude há movimento, porque ele vai sendo continuamente ativado. Esta qualidade de algo tomando forma, mas “ainda não” se aproxima das produções desenvolvidas nas oficinas feitas de criações inacabadas, cenas que estavam para acontecer, porém não se mantinham pelas mais diversas razões que serão discutidas adiante. Existiam por breves instantes e, em seguida, evanesciam, possíveis personagens que se desmanchavam, princípios de encenações que não se repetiriam.

Os processos de criação a que me refiro abordam este termo redundante do “movimento se movendo”, repleto de fluxos e intensidades, cores, sons, formas, luzes. Como nomear? É algo de natureza hipersensível ao ambiente, revelando uma relação ecológica com o entorno. Não seria esta, uma das qualidades de algumas pessoas autistas também? Como falar das práticas realizadas nas oficinas que foram guiadas pelos sentidos, que tinham o potencial de se tornarem uma cena ou uma coreografia, mas que ainda germinavam? Não se trata de elaborar um vocabulário próprio e, muito menos esboçar um método, mas compartilhar o trajeto que percorri para chegar a certos lugares. Podem existir muitos outros caminhos para um ensino de teatro acessível, no entanto serão descritos aqueles que percorri, e por esta razão, nomear os percursos me auxilia na organização do pensamento-movimento.

O pensar e mover é um dos apoios encontrados na abordagem da pesquisa-criação, uma das formas de Prática como Pesquisa, *PaR - Practice as Research* (Haseman, 2015), surgida nos anos de 1990, em países de língua anglo-saxã, pela necessidade de investigações artísticas terem de se adequar a metodologias de outras áreas no contexto acadêmico. Há diferentes abordagens de PaR, sendo a pesquisa-criação é muito utilizada no contexto dos cursos de Artes nas universidades canadenses, permitindo desenvolver uma bricolagem metodológica somando práticas, imersão de imagens, reflexões de autores diversos e o meio mais adequado para articular estes campos, podendo incluir outras metodologias de acordo com a necessidade do pesquisador que não deixa de fazer experimentações artísticas. É uma prática especulativa que inspira a autoetnografia de acordo com a pesquisadora Sylvie Fortin (2009), ao afirmar que escrever a partir da própria experiência é uma atitude não colonial de coleta de informações por caminhos sensíveis, artísticos e

singulares que evoca e comunica uma nova consciência como forma de resistência a metodologias tradicionais.

A pesquisa-criação é explorada por Manning (2016) pela perspectiva de que a criação de conceitos, pensamentos, novos modos de abordagem de um estudo são também um processo criativo. Segundo a autora, o hífen da pesquisa-criação deve ser aproveitado como uma via de mão dupla entre o campo artístico e filosófico, onde ambos mantêm suas singularidades próprias, porém, permitem um trânsito estratégico para gerar questões, problematizar experiências e inquirir sobre outras formas de produzir conhecimento.

Desta forma, aproveito o hífen entre pesquisa-criação para trilhar um trajeto, começar a errar, brincando com os significados que a palavra pode provocar, sabendo que o percurso permite perder-se mesmo com mapas ou GPS, portando a experiência que contém o ex de exterior, exílio, existência e estrangeiro, compartilhando inúmeras outras palavras que se originam do mesmo radical grego manifestando o senso de travessia ou passar através dos limites, conforme nos orienta Bondía (2002) para encontrar diferentes maneiras de construir realidades, aprender e criar a partir disto. A experiência de errância é relacional, produz saberes deslocados dos modelos instituídos, explorar não com o objetivo de dominar, mas de coabitar, conhecer, estranhar. Um nomadismo que não pretende fincar bases ou expandir o território para colonizá-lo, mas uma errância em busca de aprendizagem com o Outro, conforme propõe a *Poética da Relação* do filósofo antilhano, Édouard Glissant (2007).

Expoente do movimento negro na América antilhana, Glissant é um dos referenciais da cultura afrodiaspórica que penetra nesta escrita por sua obra engajada à crítica decolonial, pautada na Relação como conhecimento compartilhado. Para o autor, a Relação não se dá de forma nítida, é opaca, permitindo que a experiência não se delimite a contornos definidos, sendo única e sentida diferentemente por cada um. A *Poética da Relação* marca um percurso errante, cheio de incertezas, medos, curiosidades, desapegos e aprendizagens. A opacidade é proposta como caminho de pertencer e ao mesmo tempo conhecer, não estando só, mas em relação. É assim que Glissant faz pensar a diferença como um conhecimento que vem dos silêncios, das pausas, agindo em devir. Nesta opacidade há um movimento contínuo de intersecções, que é irreduzível, múltiplo, coletivo e gerador de outras relações.

A questão da relacionalidade nesta pesquisa apoia os processos de criação em performance e também a compreensão da neurodiversidade como campo sempre em expansão. As composições performativas não se encaixam em nenhuma forma já definida, percorrem o teatro, a dança e a performance. São improvisos, canções, cenas curtas, caminhadas, danças. São o movimento de um tecido pelo espaço, um nariz de palhaço colocado criando uma nova figura, um chapéu usado nos pés. Estão desde a mostra de uma improvisação até o esconder-se debaixo da mesa para brincar com a sujeira que ficou num canto.

São agenciamentos de experiências que não se restringem ao que é delimitado, não se encaixa em classificações. Em um mundo onde o sistema identifica o diferente e o classifica dentro de uma lógica onde tudo o que existe é conhecido, não há espaço para o que desacomoda, para o que não é claro, definido, sistematizado. É o mundo colonial, machista, racista, bípede, neurotípico, generalizando experiências, elegendo um conjunto de ideias e excluindo qualquer coisa que se derrame, não se defina e não seja transparentemente visível. Um mundo que exclui as formas opacas.

As composições performativas, bem como a perspectiva da neurodiversidade convergem para um contexto relacional, tanto das oficinas quanto de meus próprios trajetos, lugares de opacidade, de contornos pouco nítidos, embora potentes. A experiência nas oficinas estabeleceu encontros com qualidades que geralmente não são valorizadas como experiências artísticas, no entanto, são prenes de relações, de onde os fluxos criam sua própria maneira de conduzir agenciamentos.

Esta ideia se aproxima do conceito de gesto menor (*minor gesture*) de Manning (2016), uma força sutil não mapeável, onde se articulam os acontecimentos. Um potente campo relacional que apesar de ser sentido, ainda não pode ser articulado. Em outra de suas obras (Manning, 2019), a autora se refere ao *inframince*⁵ termo emprestado do artista Marcel Duchamp para designar uma qualidade que pertence ao intervalo e não pode ser mensurável.

Não é o assento, ou mesmo o calor no “assento aquecido (que acabou de ser deixado)”, mas o que é deixado para trás. Não o assento mas a qualidade do deixar (*left-ness*). Não as calças de veludo ou mesmo

⁵ No texto de Manning é utilizado o termo *infrathin*. Em traduções para o português de obras de Marcel Duchamp, há a palavra *inframince* que optei por utilizar.

as pernas em “seu assovio que soa (na caminhada)”, mas a maneira que o roçar cria a qualidade do assovio. Não as substâncias exatamente na “diferença entre contato / da água e do / chumbo derretido mas a qualidade de sua inter-relação (Manning, 2019, p.16 - tradução da autora).⁶

Manning desenvolve uma filosofia pragmática, seguindo a linha de Alfred Whitehead, por um caminho especulativo, articulando sua experiência como bailarina, coreógrafa e designer, ela tece pensamentos-movimentos ao desenvolver conceitos sobre a qualidade do ínfimo, do menor e imperceptível movimento que faz toda a diferença, sem categorizar, hierarquizar ou excluir saberes. Desta forma, o menor não quer dizer algo que é pequeno, mas diz respeito a uma qualidade da experiência. É tramar fios, enredar tecidos, construir pontes para que todas as pessoas passem ou guarda-chuvas que as abriguem. Misturar elementos e dançar com as diferenças, qualidades e tonalidades disponíveis, como na figura 6.

⁶ It's not the seat that is at stake, or even the warmth in “the warmth of a seat (which has just been left),” but what is left behind. Not the seat but a quality of left-ness. Not the velvet trousers or even the leg in “their whistling sound (in walking) by,” but the way the rubbing creates a quality of a whistling. Not the substances exactly in the “difference between the contact / of water and that of / molten lead” but the quality of their interrelation.

Figura 7 – Bailarina nos fios. Salvador – 2023.



Fonte: Acervo pessoal da autora. Tecidos e lãs.

*Descrição da imagem **Bailarina no fio** é uma fotografia de fios de linhas e lãs de diferentes cores e espessuras, emaranhando-se, passando uns pelos outros, em um fundo branco. No centro há um tecido cor de coral que da maneira como está amarrado, sua dobra faz parecer um corpo que dança em meio ao emaranhado de fios. Os braços estão erguidos em oposição, o tronco e a cabeça estão levemente jogados para trás, uma das pernas se apoia e a outra se eleva para trás, em uma difícil abertura para a anatomia humana.*

1.3. Paisagens inaugurais

Artistas e pesquisadores vêm abordando de diferentes maneiras o processo criativo com relatos pessoais, críticas a trabalhos específicos e imaginários que o impulsionam. De Stanislávski a Peter Brook, de Fayga Ostrower a Cecília Salles, em diversas vertentes de observação, o processo de criação contém um parte misteriosa ativada por diferentes forças, sendo pouco acessível antes de vir à tona nas experiências. Ainda sem forma definida, a experiência carrega o potencial para desembocar em diferentes práticas como as composições performativas.

Nomear processos é uma atitude de empoderamento e também, de dar contorno a uma experiência que tem bordas pouco definidas. Por muito tempo indaguei-me sobre nomear ou não os procedimentos das oficinas. No período do projeto mantive-as como “oficinas de teatro”, porém a palavra remete ao imaginário de uma aula de teatro a partir de jogos, improvisações, com técnicas de atuação, vindas de um imaginário teatral de criação de cenas com narrativas lineares a serem apresentadas em um palco.

Durante algum tempo, também nomeei como “práticas cênicas”, podendo ser associadas às performances experimentais de processos liminares emergentes da cena latino-americana da pesquisadora mexicana Ileana Diéguez Caballero (2016). Práticas cênicas também são utilizadas no projeto de *Teatro flexível* conduzido pela professora e pesquisadora Márcia Berselli da Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, envolvendo acessibilidade. Tanto de um lado como de outro, me parecia que até mesmo as práticas cênicas já contavam com algum formato, mesmo que atuando nas fronteiras do teatral e resultantes de processos. Mas, como situar os processos que geram outros processos, em um fluxo experiencial contínuo?

São abordagens cênicas e experienciais, que não são guiadas por um sistema de exercícios, são práticas criadas na relação entre professora-performer-alunes/as/os sem uma forma definida, mas com uma técnica gerada pela relação, um modo de ensinar ou de aprender que se move junto, criando uma atmosfera para que a experiência sensível aconteça. Tais processos podem surgir de uma indicação, imagem, música, de um jogo ou de uma improvisação sem regras rígidas, sem um encaixe específico nos formatos produzidos. São algo que pode vir a ser, fora de esquemas convencionais de uma metodologia pedagógica específica, permitindo a diversidade de percepções de sentir e estar compartilhando aquela experiência.

Estas formas, muitas vezes, para aqueles que se enquadram dentro de padrões de normalidade, podem parecer sem sentido, exageradas, desconstruídas em seu sentido de cena e múltiplos modos de expressão. Suas fronteiras borradas se abrem e não se detém a um formato único. Não há unidades de tempo, espaço e ação, geram dança, teatro, performance e desenhos espalhados pela sala de aula, onde a tinta se derrama do papel ou a cena transborda para fora do espaço enquadrado, é a própria vida em movimento.

Sugiro que estes processos sejam camadas que se desdobram, agitando um centro espiralado, sendo difícil determinar suas naturezas. São formas recém nascidas e sua potência se encontra em um turbilhão criativo entre espaço, tempo, velocidades, fluxos em movimento, em relação e sempre formando algo. É um processo emergente, sem o objetivo de uma obra de arte acabada, mas um caminho para uma aprendizagem afetiva, multidimensional que amplia oportunidades para diferentes modos de existir.

A arte é vista como um caminho, de forma não utilitária, produzindo novas experimentações, dando visibilidade aos pequenos movimentos, nuances, tonalidades processuais. É uma micropolítica que reverbera ao indicar possibilidades pedagógicas, políticas e sociais de pensar a diferença e outras maneiras de produzir encontros. Desta forma, a compreensão dos processos de criação em performance tem também um caráter político, seu inacabamento vai além do contexto da neurodiversidade, como proposta político-pedagógica do movimento, do afeto e da acessibilidade.

Assim, surgem as *composições performativas*, processos de criação com base em performance, voltadas para os diferentes modos de existir, perceber e co-criar o mundo. Pelo viés artístico-pedagógica, as composições performativas são a parte aparente do movimento se formando, caracterizado nesta pesquisa por corpar, vibrar e instalar. Estes movimentos se tornam perceptíveis a partir das *materialidades*, elementos visíveis, audíveis, palpáveis e sensíveis, de acordo com a pesquisa de Celida Salume Mendonça (2020), concretizados neste estudo pelo corpo, sua relação com objetos e espacialidade.

A utilização do termo materialidade vem da artista Fayga Ostrower, que o emprega diferenciando-o de matéria, por considerar que não lidamos somente com substâncias palpáveis, mas tudo o que está sendo formado e transformado por nós.

Partindo deste princípio e por experimentos realizados em diversos contextos escolares, a pesquisadora Celida Mendonça argumenta:

São chamadas aqui de “materialidades”, objetos, tecidos, imagens, músicas, substâncias, elementos da natureza (água, areia, folhas, aromas) – ou até mesmo o próprio espaço enquadrado – introduzidos intencionalmente como desencadeadores de exercícios, propostas, jogos ou mesmo para a construção de personagens, narrativas e/ou cenas (Mendonça, 2020, p. 145).

As materialidades auxiliam na organização do movimento se formando, trazendo-o para a concretude e palpabilidade. A experiência processual possui componentes repletos de trânsitos, sutilezas, texturas diferentes que para fins de investigação, optei por nomear seus trajetos. Suas direções, hipoteticamente, permeiam a percepção do movimento que perpassa o corpo, a relação entre corpo e objeto e o deslocamento pelo espaço que modifica a qualidade do corpo.

A percepção do movimento que perpassa o corpo, produz um corpo movente, em ação, um corpo verbo que conduziu-me a *corpar*. A relação entre corpo e outros materiais traz uma qualidade diferenciada, onde ambos estão em co-composição, afetando-se mutuamente, uma ideia que se aproxima dos *Objetos Relacionais* de Lygia Clark, como será visto adiante, o que me levou a designar esta experiência como *vibrar*. Entre *corpar* e *vibrar*, há deslocamentos, espaços a serem preenchidos que se modificam, à medida que o corpo perpassa o espaço ou é perpassado por ele. No trajeto de uma caminhada, o corpo ocupa e transforma o espaço ou o espaço modifica a qualidade do corpo? O corpo se instala no espaço, um corpo a *instalar*.

Ou seja, *corpar*, *vibrar* e *instalar* existem antes das materialidades darem forma ao processo, estão na experiência pouco nítida do movimento se movendo. Trata-se de uma mesma experiência com diferentes texturas, onde um aspecto não existe sem os demais e todos se interferem e se modificam mutuamente. *Corpar*, *vibrar* e *instalar* são inseparáveis, apenas desmembrados aqui para fins de investigação. Nenhum começa primeiro, não há linearidade, mas sincronidade, circularidade que se contaminam uma a outra e formam esta pesquisa. Proponho que estes movimentos internos acontecem entre todas as pessoas com ou sem deficiência. Independentemente de se chegar a uma forma espetacular, ou mesmo uma composição performativa, *corpar*, *vibrar* e *instalar* estão imersos em percursos de

criação se formando, quando o ambiente é propício para ativar experiências sensíveis em coletividade.

As composições performativas emergem do inacabamento, sendo processos de criação que têm suas bases em elementos da Performance, e é como passei a designar os experimentos realizados nas oficinas de teatro do projeto *Ligados pela arte*, da APABB RS. São criações de curta duração, muitas vezes instantâneas, prenes dos movimentos corpar, vibrar e instalar que ainda se encontram em desenvolvimento. Não há intencionalidade em produzir um espetáculo, cena ou coreografia, mas desenvolver experimentos relacionais de caráter artístico e pedagógico, que podem vir a ser apresentados como obras abertas, em processo.

A técnica de *Viewpoints* proposta por Anne Bogart (2005) se utiliza do termo composições, inspirada na coreógrafa Aileen Passlof. Integrante do grupo de performers *Judson Church Movement*, no início dos anos de 1970, em Nova Iorque, as aulas de composições Passlof serviram para Bogart investigar a função criativa do performer a partir de um método para criar novos trabalhos.

As composições são práticas que selecionam e arranjam componentes separados em uma forma que tem sua própria coerência, utilizadas na música, na dança, na pintura e na literatura, providenciando uma estrutura para o que vem de impulsos ou intuição. Na técnica do *Viewpoints*, Bogart se utiliza das composições para dialogar com diferentes princípios de outras disciplinas reorganizados para o teatro, com o desafio de possibilitar a criação de novas formas. As composições são estes modos de mover novas formas, misturando campos de saberes em práticas coerentes com sua proposição.

A partir dessa discussão poderíamos considerar que toda composição seria performativa? O que a caracterizaria como tal? De acordo com quais parâmetros e referenciais? Tentemos desembaralhar este emaranhado. O controverso termo performativo vem dos Estudos da Performance, também vistos com desconfiança por pertencerem a um campo amplo e de definições imprecisas, porém defendidos pelos antropólogos Victor Turner e Richard Schechner. De acordo com o pesquisador Marvin Carlson (2010) há tantos referenciais sobre o tema, em contextos tão variados, “que pouco ou nenhum campo semântico parece existir” (*Ibidem*, p.13) e que há pelo menos dois conceitos diferentes e abrangentes, um envolvendo a exibição de

habilidades e outro, um modelo de comportamento reconhecido e codificado culturalmente.

O teatro performativo utilizado pela pesquisadora Josette Féral (2008) se apoia na performance arte surgida nos anos de 1960 e 1970, como ato político e libertário às formas de arte instituídas, juntamente com viradas históricas dos movimentos sociais. Para Féral, a arte da performance provocou um abalo nas estruturas das práticas teatrais, considerando uma ruptura epistemológica da cena que denominou como teatro performativo.

A partir dos anos de 1990, foi intensificada a reivindicação da performance por movimentos de ativistas feministas, LGBTQIAPN+, envolvendo questões identitárias e Estudos de Gênero, principalmente pelas teorias de Judith Butler, o que Carlson (2010) chamou de performance social.

Embora as teorias de Butler estejam focalizadas não na arte da performance mas na dimensão performativa da vida do dia a dia, sua abordagem se mostrou ricamente sugestiva também para a primeira. Ironicamente, quanto mais conscientes os teóricos se tornaram da centralidade da performance na construção e manutenção das relações sociais em geral e dos papéis de gênero em particular, mais difícil se tornou desenvolver uma teoria e uma prática da performance que pudessem questionar ou desafiar essas construções (Carlson, 2010, p. 195)

É possível compreender que o termo performativo é de difícil apreensão, ele escorrega, nos escapa e é pertencente a diferentes campos de conhecimento. No artigo *Dirceu: a potência da composição performativa e suas micropolíticas* (Sampaio; Matos, 2019), as autoras abordam um experimento realizado entre dança e performance, em uma comunidade em Teresina, Piauí. Embora não haja uma definição específica sobre o termo, as composições performativas se referem a um processo criativo, um percurso cartográfico envolvendo a ação dos participantes que se mostra como potência de criação.

A partir dos Estudos da Performance (Carlson, 2010; Schechner, 2003) e sua aproximação com Pedagogias Performativas (Pineau, 2010; Icle, 2010), há distintas acepções e entendimentos do campo da Performance, seja por suas características como forma de arte, atos manifestados no âmbito da sociedade e a própria prática performativa, ou sua performatividade, como propõe o professor e pesquisador, Gilberto Icle:

Performance artística, Performance social, Performatividade da linguagem – não só aduz um campo misto, como também um campo conflituoso, tramado num emaranhado de forças e discursos, na fricção de práticas e teorias, no agenciamento de saberes e, sobretudo, na experimentação e no experimentalismo característicos da segunda metade do século XX no mundo euro-americano (Icle, 2010).

Portanto, trata-se de um campo de limites híbridos e fronteiriços, entre diferentes manifestações artísticas, experimentos e acontecimentos. Em uma zona tão vasta poderia se dizer que tudo é performativo, no entanto estaríamos abrindo mão dos detalhes, das pequenezas e particularidades de certas práticas. Do ponto de vista social, histórico e político poderia se dizer que toda a composição é performativa, no entanto de um ponto de vista estético há composições musicais, em pintura, em literatura, em dança, composições de cenas teatrais e composições performativas, se referindo ao movimento do teatro performativo e dos processos tramados pelo viés da performance arte.

Busquei desenvolver as composições performativas compreendendo outros modos de fazer-mover, partindo das práticas nas oficinas entre os Estudos da Neurodiversidade e Performance. Os Estudos da Neurodiversidade estão alinhados ao modelo social de deficiência, surgido nos anos de 1960, através dos Estudos da Deficiência (*Disability Studies*), compreendendo que as limitações de uma pessoa não se encontram em seus impedimentos físicos e/ou mentais, mas na sociedade que não disponibiliza acessibilidade arquitetônica, estrutural, sensorial e atitudinal (Kuppers, 2014). A noção de neurodiversidade possui seu primeiro registro no ano de 1998, em um capítulo escrito pela socióloga australiana Judy Singer para um livro publicado pela *UK Open University Press*. Singer está no espectro autista e sua tese é pioneira no assunto, apresentada na *University of Technology Sydney*.

No projeto *Ligados pela Arte* desenvolvi oficinas permanentes de teatro ao longo de cinco anos para um grupo heterogêneo composto por pessoas identificadas pelos diagnósticos de síndrome de Down, de Rett, de Tourette, Transtorno do Espectro Autista com diferentes níveis de suporte, esquizofrenia, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, entre outras (des)ordens de percepção, entre diagnósticos incompletos e/ou não investigados. Muitos destes diagnósticos podem ou não estar associados à deficiência intelectual, envolvendo diversos modos de

existir, que de acordo com o artista e ativista Nick Walker (2021) são mentes naturais, disponíveis na forma de diferenças que ocorrem na espécie humana, compondo o que se insere no paradigma da neurodiversidade. “Não há um estilo “normal” ou “correto” de cérebro ou mente humana, não mais “normal” ou “correto” do que etnia, gênero ou cultura.”⁷ (Walker, 2021, E-book Kindle, localização 189 – tradução minha).

A afirmação de Walker, apesar de seu caráter dicotômico, apresenta a variedade presente em diferentes espécies, inclusive a humana, não superior às demais. Um padrão ecológico de biodiversidade que é contrastante com os supostos moldes de normalidade, modelos típicos (neurotípicos) aceitos como modos dominantes de viver, perceber e sentir o mundo. Os sistemas hegemônicos impostos como o colonialismo, patriarcado e seus marcadores de gênero, raça, classe, entre outros, padronizam também outro conceito, a neurotipicidade como modo de pensamento dominante, visto que saberes são produzidos dentro desta estrutura.

As críticas à neurotipicidade atualmente são discutidas em diferentes esferas do conhecimento, entre elas o projeto *3Ecologies*, do qual vim a participar mais ativamente quando fui supervisionada por Erin Manning, na Concordia University (Montreal), fundadora do projeto juntamente com o filósofo Brian Massumi. *3Ecologies* reúne cerca de oitocentos artistas, filósofos, pesquisadores ao redor do mundo, envolvendo grupos de estudos com reuniões periódicas em formato online, atendendo aos diferentes fusos horários, o que inclui também práticas de sustentabilidade, meio ambiente e criação de redes.

A neurodiversidade é um padrão de biodiversidade ecológico que não está apenas no mundo, mas tem também sua autoria própria, co-compondo com ele, se relacionando em interdependência e processo constante. São tonalidades denominadas por Manning (2013; 2016) como *percepção autista*, a capacidade de perceber um campo experiencial se formando em sintonia com cores, formas, sons, cheiros, vibrações em movimento. A percepção autista não se refere a uma pessoa autista em particular, mas foi formulada a partir do relato e produções escritas de muitas pessoas autistas, algumas participantes do SenseLab⁸ que se aproximaram de Manning por suas propostas:

⁷ There is no “normal” or “right” style of human mind, any more than there is one “normal” or “right” ethnicity, gender, or culture.

⁸ SenseLab foi um laboratório para pensar e fazer trabalhos de arte, filosofia e ativismo coordenado por Erin Manning, em Montreal, existente até 2019. Alguns dos autistas que descreveram suas impressões

Eu defino a percepção autista como uma experiência direta dos efeitos do campo emergente. Quando os autistas percebem algo pela primeira vez, eles não tendem a ver formas como não autistas. Em vez disso, eles veem a própria emergência da percepção: bordas, sombras, cores, formas. O que leva meio segundo para um neurotípico pode levar até cinco minutos para um autista. Essa demora na tomada de forma permite que os autistas habitem perceptivamente na transformação da experiência e lhes dê uma sensação vivida da maleabilidade das formas (Manning, 2016, p. 191-192 – tradução minha⁹).

A percepção autista é uma abertura perceptual que não categoriza a experiência, que é percebida como um campo emergente em que vários fluxos se combinam. Este campo repleto de percepções, cria uma ecologia relacionando o corpo ao mundo, sem hierarquias deste corpo sobre o mundo, ambas partes da mesma complexidade. Manning (2016) considera que a percepção autista pode ser acessada por pessoas não autistas, remetendo a estados de consciência ou de presença, onde outras linguagens não verbais são possíveis de compreensão na experiência artística.

A sensação desta presença em performances pode se caracterizar pela suspensão do tempo, presente na imersão entre o corpo do performer e o ambiente, a escuta sensível dos ritmos que estão ao redor, suas modulações e envolvimento com objetos, outras pessoas, espectadores, a qualidade relacional de seu entorno. Cabe salientar que a percepção autista é um modo como a autora relaciona esta experiência que está sempre em fluxo ao processo criativo, ela não se refere às condições e dificuldades de uma pessoa autista e não ignora a necessidade de seus suportes.

As perdas de funções sensório-motoras na realização de tarefas cotidianas, o sofrimento, os tratamentos que visam “normalizar”, as cuidadoras sobrecarregadas e

sobre as experiências, constam na obra de Manning (2013, 2016, 2019), como Mel Baggs, Tito Mukhopadhyav, D.J. Savarese, Lucy Blackmann, Naoki Higashida.

⁹ I define autistic perception as a direct experience of emergent field effects. When autistics first perceive, they do not tend to see forms as nonautistics do. Instead, they see perception's very emergence: edges, shadows, colors, shapes. What takes a half second for a neurotypical to perceive as form can take up to five minutes for an autistic. This lag in the taking of form allows autistics to perceptually dwell in the shapeshifting of experience and gives them a lived sense of the malleability of form.

familiares que têm suas rotinas modificadas são desafios enfrentados por aqueles que convivem com pessoas autistas (em especial, o nível de suporte 3) e outras neurodivergências e/ou deficiências intelectuais. O DSM-5¹⁰ caracteriza atualmente três níveis distintos de suporte de autismo, considerando nível 1 leve, nível 2 moderado, nível 3 severo. Não é a intenção aqui fazer qualquer diferenciação aos níveis de suporte, pois assim como Manning e a artista Estée Wolfond, que também vem abordando a neurodiversidade, busco ressaltar a experiência fora de parâmetros clínicos.

Não há ingenuidade ao levantar o debate sobre neurodiversidade fora de suas comunidades de ativistas e movimentos, nem é a intenção criar nomenclaturas diferenciadas ou modificar seus significados. Há inúmeras dificuldades e resiliências encontradas no desenvolvimento de pessoas autistas, bem como na atuação de seus familiares e as terminologias regulamentadas por lei possibilitam acesso a programas de assistência e direitos garantidos. A abordagem da percepção autista se refere a um estado da experiência.

Como Manning e Wolfond, dialogo com a neurodiversidade a partir da experiência artístico-pedagógica e materna, em uma perspectiva que encoraja a ativar a criação, repensando sobre o que pode ser trilhado em apoio mútuo. Por este viés, a neurodiversidade aponta para uma proposta filosófica e política de intensidades, não uma patologia, ou uma categorização de habilidades e competências de uma pessoa a partir de sua produtividade e paradigmas como atenção dirigida, comunicação verbal, controle corporal de movimentos, entre outros fatores que regulam muitas pessoas fora dos padrões de normalidade. A neurodiversidade é vista aqui como geradora de encontros com diferentes modos de existência, em um movimento relacional capaz de gerar novas formas que possibilitem outros modos de viver em sociedade.

Esta é uma visão artística e filosófica sobre neurodiversidade, diferente da definição de Walker (2021), se referindo a diferentes formas de existir a partir da formação cerebral e neurológica, considerando as variações naturais das espécies, inclusive necessárias pela perspectiva da evolução. De acordo com esta concepção,

¹⁰Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Disponível em: <https://observatoriodoautista.com.br/2023/04/28/niveis-do-autismo> entenda/#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20DSM%2D5%2C%20os%20n%C3%ADveis%20do%20autismo,n%C3%ADvel%203%20(autismo%20severo) Acesso 26 set 2023.

todos estamos dentro de um grande conjunto de neurodiversidade, porém alguns se desenvolvem dentro de um padrão neurologicamente típico (neurotípico), enquanto outros por um padrão atípico ou neurodivergente.

Para Walker (2014) a neurodivergência se refere a um modo de ser, uma característica adquirida ou inata, apontando para uma identidade, um traço próprio da personalidade de cada um, não uma patologia a ser curada, contrastando com o modelo neurotípico ou neuro normativo que pressupõe um ideal de normalidade. A neurodivergência ou atipicidade se baseia no funcionamento neurocognitivo que diverge dos modelos dominantes. Geralmente é relacionada ao autismo, porém engloba também transtorno bipolar, déficit de atenção, dislexia, hiperatividade, esquizofrenia ou até mesmo a combinação destes diagnósticos que podem ser adquiridos ou inatos.

No paradigma da neurodiversidade, um cérebro ou mente normais são construções ficcionais (Walker, 2014). Os Estudos da Neurodiversidade atuam em interseccionalidade com o modelo social da deficiência, com o movimento surdo, movimento negro, feminismo, dos povos originários e LGBTQIAPN+. Walker afirma que existem neurominorias em contraste com o modelo de maioria neurotípica, ampliando o discurso sobre deficiência intelectual.

De acordo com Manning e Massumi (2014), na neurodiversidade pode ser percebida a potência de pequenos movimentos que permitem experimentar diferentes texturas. As texturas são cheias de contrastes e movimentos, gradientes e transições, entrelaçadas a um mundo que se interrelaciona com as diferenças. Enquanto o pensamento neurotípico é colocado como modelo de dominação que rege os modos de produção de saberes, a experiência da neurodiversidade propõe multiplicidades capazes de reorientar a experiência, escapando de qualquer modelo que enquadre as formas artísticas, criando campos moventes, porque a vida é movente.

Por este viés, proponho a neurodiversidade como uma qualidade da experiência entrelaçada a diferentes campos, onde em seu entrecruzamento germinam outras formas de percepção e possibilidades de transformações. Neurodiversidade como um padrão diferente de operar no mundo, oposto ao modelo neurotípico, dominante. De acordo com Wolfond (2020), os Estudos da Deficiência trazem terminologias que estão em constante processo de trânsito e as noções sobre autismo entre outras supostas deficiências são enquadradas a partir de modelos de

normatividade e/ou neurotipicidade, como muitos movimentos argumentam. As definições trazidas até então, provêm da literatura do campo biomédico, muitas vezes com conotações negativas, capacitistas e de viés neurotípico, sendo que para a autora, a neurodiversidade comporta particulares percepções das experiências, na relação com sentir diferentes texturas de mundo.

A concepção de percepção autista desenvolvida por Manning (2016) diz respeito a um corpo que não está separado do ambiente à sua volta. Nesta concepção é difícil dimensionar onde o corpo termina e o mundo começa, sujeito e objeto são inseparáveis há um corpo-mundo. A experiência se move sem pressa para tomar forma, agenciando fluxos que perpassam e que podem se expandir para outras esferas, vidas, percursos. Os atravessamentos e fluxos também compreendem a liminaridade das performances, atuam em uma “zona complexa onde se cruzam a arte e a vida” (Diéguez, 2016, p.21), são movimentos contínuos como corpar, vibrar e instalar.

Seguem os rastros deste estudo, porém tudo o que está escrito não é suficiente para descrever a experiência, algo que é mais-do-que, excede, transborda, vai além do que a linguagem pode abarcar. As pessoas não verbais já sabem disso há muito mais tempo, como bem sabia Fernand Deligny (2015), escritor, cineasta, pedagogo (não-pedagogo segundo ele próprio) e precursor de movimentos anti-psiquiátricos pelo seu trabalho em clínicas psiquiátricas na França e pelo convívio entre pessoas autistas. Segundo ele, a rede tecida no seu trabalho era aracniana, sem saber se a aranha procurou o canto da parede ou se o canto já a esperava. Apenas teço a escrita, vou em direção da produção de diferença na intenção de esgarçar as bordas do mundo e encerro esta parte do trajeto com a seguinte citação do autor: “Entre vagar e pesquisar – no sentido mais nobre do termo – existirá verdadeiramente uma diferença de “nível”? (Deligny, 2015, p. 37).



O que cabe em uma mochila?

Foto pessoal. Praia da Gamboa – SC – 2019.

*Descrição da imagem **Figura 8: O que cabe em uma mochila?** É uma fotografia de uma mão virada para baixo com muitas conchas de vários tamanhos e cores por cima, sobre e entre os dedos abertos. A coloração das conchas varia em degradê de branco, cinza e coral, à sua volta e por cima, em um fundo de madeira. A mão não tenta pegar as conchas, estas apenas acumulam-se por cima, em relação.*

Inspirada pela ideia de caminhada como movimento de instabilidade, proponho refletir sobre a descrição do andar que tanto me acompanha: transfiro o peso para o lado direito, apoio o pé no chão e elevo a perna esquerda que se ergue em um rápido instante de desequilíbrio até o pé encostar no chão. Um passo. Repito o processo do outro lado. Outro passo. Em um jogo de equilíbrio e desequilíbrio o movimento da caminhada é instaurado, o fazemos quase sem pensar, automaticamente sem lembrar do esforço que foi necessário quando éramos bebês e estávamos aprendendo a brincar com o corpo, com rápidas corridinhas para manter o equilíbrio ou deixar-se cair no desequilibrar.

A caminhada é uma metáfora desta pesquisa, feita um passo a cada vez, com a distância possível entre o pé e o passo. Depois de quase três anos longe de Porto Alegre, revisitei a cidade para reencontrar amigos, parentes, afetos. Andar por ruas que já fizeram parte de percursos cotidianos causaram uma sensação entre o ser e o pertencer, um entrelugar entre o pertencer e estranhar. A percepção do que já foi habitual e que agora está diferente, com pequenas nuances que causaram estranhamento, cores de prédios, casas derrubadas, árvores que não existiam mais. Em um trajeto de ônibus, com a velocidade permitida pelos corredores específicos para estes veículos que existem na cidade, tive um sentimento de reconciliação, saudades do que já foi e não pode mais ser, o lugar onde criei vínculos, relações e processos. Passei em frente ao prédio onde aconteceram as oficinas, olhei pra cima, vi a luz acesa. Pensei no poder da diferença.

A compreensão inicial deste poder na pesquisa se deu na cidade onde desembarquei da casa materna e dediquei uma trajetória ao fazer teatral, enquanto via crescer minhe filhe, nas Terra de Obirici. Obirici era o nome dado pelos Povos Originários Tupimirins que viviam na costa da Lagoa dos Patos, onde hoje se situa Porto Alegre. Obirici foi uma jovem que teve seu coração partido, segundo a lenda, e

chorou tanto que suas lágrimas formaram um riacho, onde séculos mais tarde se instalaram alguns casais açorianos no Porto dos Casais.

Dentre as tantas inspirações trazidas pelas Terras de Obirici estão os ecos do outono trazidos pelo vento gelado que me remete à infância. Nesta estação, as Paineiras imensas, com troncos cheios de espinhos, produzem as flores mais lindas já vistas em sua copa e caídas ao seu redor, em degradês do rosa ao púrpura, tão frágeis que se desmancham facilmente nas mãos. Com o retorno da primavera, elas se transformam em algodão, infestando a cidade e as narinas alérgicas. O movimento da Paineira passa pela memória e saudade da cidade, seus climas, flores, algodões que recriam ambientes continuamente, modificando paisagens de acordo com cada época. É a relação com o elemento terra que se transforma pela força da sua própria natureza, um corpo-árvore que se molda, se autoesculpe, se acomoda de acordo com o ambiente e seus ciclos.

O que cabe em uma mochila pode parecer pouco espaço, mas uma viagem exploratória não pode depender de bagagens pesadas. Em uma mochila nas costas é possível fazer caber muitas coisas, organizando, dobrando, reduzindo volumes, contando apenas com o que vai fazer diferença. Ao abrir esta mochila, seu conteúdo remete a como comecei a pensar sobre o processo de criação a partir das performances, como foi o início do projeto *Ligados pela arte*, as questões institucionais, o reconhecimento da diferença e as práticas do que viriam a ser nomeadas como composições performativas. É uma pequena mostra de um pequeno ciclo de flores que se tornam algodões e permanece em movimento.

2.1. Trajetória incorporada

“Sora, a senhora só faz teatro com a gente ou a senhora faz também teatro normal?” (Questionamento de uma aluna das oficinas registrada em diário de trabalho, em maio de 2019).¹¹

¹¹ Considerações verbais ocorridas durante a mesa *Soltando o verbo: uma conversa sobre teatro e acessibilidade* mediada pelas pesquisadoras Elizabeth Medeiros e Márcia Berselli, no Seminário Narrativas Diversas, do PPGAC UFRGS, dia 10 Dez. 2020. Com esta citação, inicio minha fala no evento. Disponível em: <https://youtu.be/6GMV2zvEBwQ> Acesso em 10 out. 2023.

A pergunta da aluna me atinge e arrebatava para pensar a diferença: onde ela começa? Em que momento ela é percebida? A diversidade de formas no universo, seres animais, vegetais, corpos celestes, formas demonstram a variedade da criação, de modos de existência diversos. Então, a questão não seria a percepção da diferença, visto que a natureza possui imensa variação, seria a categorização que enclausura conceitos, a dicotomia do pensamento ocidental, mente e corpo, teoria e prática, o contraste entre o corpo “normal” e o “anormal”.

Quantas camadas de rejeições estão imbricadas na questão da aluna? E nos modelos de segregação entre pessoas sem e com deficiência? Na compreensão de um corpo sem representação e pertencimento? Nas implicações para a criação de um imaginário teatral? Entre as camadas de respostas possíveis, há profundas marcas de violências sociais e históricas que permeiam a educação e as práticas artísticas, a vida e as relações humanas.

O neoliberalismo procura assimilar as pautas sobre inclusão de modo institucional, e como aponta a artista e pesquisadora com deficiência, Carolina Teixeira (2021), não há esclarecimento ou comprometimento com uma real acessibilidade. Há políticas e leis de cotas, sem a participação de pessoas que vivem a experiência da deficiência para realizar projetos de acesso a bens e serviços. Além disso, há a exigência da produtividade e rendimento que sufoca a todos, mas especialmente pessoas com deficiência e mais ainda, pessoas autistas. Exatamente por não se encaixarem é que estas vidas são produção de diferença, o que sai da curva, o que não é possível ser assimilado pelo sistema. Estas vidas dizem respeito a cada um de nós se quisermos estar no mundo ecologicamente, em convívio e em relação.

Neste contexto, em 2014 ingresso na APABB, uma instituição filiada aos funcionários do Banco do Brasil que desenvolve projetos por meio de doações. Se dedica a atender crianças e adultos que não são acolhidos por escolas, mercados de trabalho ou atividades que promovam acessibilidade, assim como outras tantas instituições de cunho assistencial. Elas ainda são necessárias porque não existe uma real inclusão social com medidas de acessibilidade arquitetônica, comunicacional, atitudinal e sensorial para acolher pessoas com deficiência. No entanto, esses espaços mantêm a pessoa com deficiência em uma situação que reforça ainda mais o seu distanciamento com a sociedade, já que o corpo com deficiência é visto como

vulnerável e não como uma identidade capaz de outras formas de conhecimento e potencialidades.

Só tive acesso aos Estudos da Deficiência dois anos depois de ingressar no projeto. Até então, os referenciais vinham do campo médico, de professores da Educação Física da instituição que asseguravam que os comportamentos das pessoas participantes das oficinas se justificavam pelos seus diagnósticos. A APABB, como a maior parte das instituições, escolas e locais que têm aulas de teatro, solicitava a apresentação de um espetáculo, um padrão hegemônico normativo em contextos educacionais. Enquadrar experiências e encaixá-las em modelos estruturantes só me conduzia a ver que a experiência não cabia, transbordava.

Pelas características do projeto que abrangem um público de interesses tão diversos em faixas etárias, níveis de percepção, complexidades, padrões de ampla diversidade neurológica, enfrentei muitas dificuldades até descobrir como compor junto e criar um ambiente para a produção de nossos experimentos. A descrição deste trajeto de viagem é basicamente uma reflexão sobre o primeiro ano na instituição, em que não havia a figura do professor auxiliar e as atividades eram desenvolvidas com seis turmas, em encontros semanais, integradas por 10 ou 12 participantes, durante 40 minutos.

Logo que ingressei, me foi mostrado um vídeo do acervo da instituição, tentando direcionar os procedimentos. No vídeo prevaleciam imitações de personagens televisivos e estereótipos que forçavam o riso. As pessoas com maior dificuldade de estar em cena eram conduzidas por atendentes em um modelo teatral preso a convenções sem qualquer preocupação artístico-pedagógica. Por que os processos de criação precisam desembocar em espetáculos nas escolas e instituições? Como seria possível propor outras formas de ver o teatro nos espaços educacionais?

No primeiro encontro com as pessoas participantes do projeto tive um choque de realidade. Entrei em uma sala ampla com uma janela tendo vista para o Lago Guaíba e cerca de vinte pessoas completamente diferentes em faixas etárias, comportamentos e receptividade. Algumas estavam sentadas, outras perambulando, se afastando ou se aproximando para saber quem era a nova professora. Apesar de não saber ainda como deveria proceder, sabia que não seria nada próximo ao vídeo da instituição.

Sentia que não era capaz de conduzir qualquer atividade com o grupo, então, ficaria apenas dois meses como um acordo inicial, até que fosse substituída por outro profissional mais experiente com pessoas com deficiência. À medida que esta pessoa não chegava, um universo novo foi se abrindo, onde havia sofrimento pelo não saber, pelas frustrações, mas também comemorações a cada proposta bem sucedida, em que via emergir a possibilidade de algo, que ainda não sabia exatamente o que era. Passaram-se cinco anos, e a APABB RS, apesar de ser uma instituição estruturada pelo pensamento hegemônico, foi um espaço aberto para a experimentação, onde tivemos a oportunidade de aprendizado e criação.

As oficinas foram sendo concebidas por técnicas envolvendo sensibilização corporal, exploração improvisacional com objetos diversos e utilização do espaço como elemento de criação. Estas técnicas acompanharam minha trajetória e eram utilizadas frequentemente, em outros contextos educacionais, no entanto, eram técnicas intuitivas, sem um eixo sistematizado. Ao longo dos primeiros seis meses de experimentações foram definidos os formatos dos encontros, gradualmente. Prefiro chamar de encontros do que aulas, prefiro participantes ao invés de alunos, prefiro sair de qualquer formato institucional pedagógico, embora compreenda que esta tenha sido uma experiência educativa e que só vejo caminhos possíveis onde arte e educação andem juntas.

De vez em quando, dançávamos juntos ao som de uma música, em outros momentos levava papel e giz de cera para pintar. As turmas eram totalmente heterogêneas. Por um lado, o aspecto da diversidade de percepções pode ser melhor desenvolvido, por outro, havia particularidades que não eram exploradas pelas condições tempo, espaço, interesses distintos. Todos tinham necessidade de jogar, correr e dançar, porém estavam em fases processuais diferentes, sendo difícil organizar uma proposta para todas as diferenças, em um tempo demasiado curto.

Cada oficina tinha uma sala específica e a rotina foi se estabelecendo bem lentamente, durante os seis primeiros meses de atividades. A medida em que as pessoas iam chegando para os encontros, eram reunidas no grande salão, uns ansiosos por isso, outros menos e na hora de cada atividade, os grupos seguiam para suas salas, trocando de práticas ao longo da tarde, com um pequeno intervalo para tomarem água.

Por sentir que faltavam subsídios para orientar as atividades, comecei a observar outras práticas do projeto, em especial a musicoterapia e a dança, em que identificava grande prazer do grupo em participar. Na musicoterapia eles utilizavam os instrumentos musicais que acompanhavam o violão tocado pelo professor, mas eles não precisavam se relacionar, cada música era tocada individualmente e eles realizavam as práticas sentados em cadeiras, a certa distância umas das outras. Nas aulas de dança, a música que geralmente era um estilo dançante tocado das paradas de sucessos, estruturava passos marcados em oito tempos e repetidos, que cada um ia desenvolvendo separadamente, para a direita e para esquerda ou para cima e para baixo. Nenhuma destas oficinas trabalhava com a relação entre as pessoas que para mim era a maior dificuldade enfrentada nas aulas de teatro, estar junto e construir algo coletivamente, respeitando as individualidades.

Não era possível que nada funcionasse, porque mesmo naqueles participantes com comportamento mais distante, era possível perceber em alguns momentos a presença e a vontade de relação. Pela experiência como atriz, quando em um ensaio a cena está “travada” pela dificuldade de desenvolver determinada proposta, geralmente é porque não foi experimentado tudo. Nas oficinas também, algo precisava ser experimentado, só não sabia ainda o quê. Comecei a me deter nas ideias que tinham êxito e tentava expandir estes instantes ao máximo. Mesmo assim, eram constantes os lugares de desamparo. Foi necessário desapegar velhas formas e seguir as pistas do/pelo/no/com o corpo. O corpo brincado, jogado, partilha de afetos, pontes para fortalecer estratégias, a fim de descobrirmos juntos que cenas seriam possíveis. A intuição abria espaço para o meu próprio corpar, vibrar e instalar na condução das atividades, um processo experimental de criação pedagógica.

O corpo acumula camada de estruturas impostas, inclusive aquelas tramadas em espaços libertários e artísticos, podendo levar artistas e professores a uma certa acomodação, dentro de um padrão de teatro convencional como modo de desenvolver oficinas, jogos e improvisações alinhados a modelos tradicionais do fazer cênico. O teatro que conhecemos é forjado em um padrão ocidental, que tem um ideal de perfeição que nem todos conseguem corresponder, não apenas considerando pessoas com deficiência. A formação teatral tem bases em métodos pautados na destreza, habilidade corporal e vocal, jogos dinâmicos, improvisações resultantes em produtos identificados com formatos de interpretação de textos dramáticos. Um teatro

criado por artistas sem deficiência para públicos sem deficiência. A obra de arte, concebida por um modelo único, neurotípico ou “o teatro normal”, como apontou a aluna.

Tal teatro não funcionava, ou melhor, funcionava parcialmente para alguns. A instituição, também seguindo os moldes normativos, almejava um produto teatral dentro dos padrões convencionais espetaculares e de narrativa linear (Ragazzon, 2018). No caso de algum dos participantes não “compreender” a cena, ele/a participaria entrando de mãos dadas com algum colega ou até mesmo com a professora, alguém mais “capaz”.

As palavras “compreender” e “capaz” partem dos conceitos de compreensão e capacidade. No dicionário, compreensão significa a capacidade de assimilar intelectualmente algo. Capacidade é a possibilidade de produzir, tendo como sinônimos competência e habilidade¹². Há diferentes formas de entender, crianças compreendem conceitos de modo diferente dos adultos, culturas decifram signos de acordo com sua maneira de assimilar o mundo, damos sentido ao que nos cerca a partir de nossas experiências. A compreensão é orientada pela racionalidade, pelo senso comum, no entanto, há diferentes modos para se orientar, além de outras formas de expressar esta compreensão.

Ser capaz, demonstrar competência ou aptidão necessária para a realização de algo coloca aquele que não está habilitado ou que não é hábil para a tarefa, como incapaz ou inábil. Na língua inglesa o termo *ableism* foi traduzido para o português como capacitismo, “toda a discriminação relacionada a habilidade ou capacidade dos corpos” (Teixeira, 2021, p.259). O capacitismo está no cerne de nossa estrutura, assim como outras formas de preconceito. As posturas capacitistas são originadas dos mesmos sintomas sociais coloniais e capitalistas. São as mesmas hierarquias que silenciam, exploram o corpo pelos ideais de beleza, os comportamentos de gênero e os modos de pensamento.

Imaginários populares gerados por padrões de normalidade crêem na existência de uma só forma de corpo, linguagem e modelo de compreensão. Teixeira (2021) pontua estes imaginários como modos de construção do corpo monstruoso que subjagam pessoas com deficiência, inscritos desde a mitologia, passando pela literatura e chegando à criação dos asilos. Os imaginários sobre diferença influenciam

¹² Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=OWQE> Acesso em: 04 out. 2023.

comportamentos, mecanismos de poder e controle de corpos, aliando-se à falta de informação.

Entre a pressão da instituição e a frustração das atividades que não conseguia propor, tentei compreender o que acontecia no processo. Os encontros eram preparados, mas geralmente precisavam ser adequados ou descartados, pois ao sentar com o grupo em círculo, intuía outras formas a serem inscritas no fazer cênico. Era a percepção de algo maior, de outra ordem e que ainda não encontrava os meios para encaixar nas propostas, uma mala grande e pesada.

Era preciso desapegar, desprender-se de velhos hábitos e utilizar apenas o que fosse necessário, o que fizesse diferença. Era preciso permitir-se não saber e para tanto, uma velha “mochila” seria o suficiente, um passo de cada vez, sem pressa. A questão da deficiência não se referia apenas aos aspectos clínicos que estavam nas fichas, mas na relação social e na diversidade do que poderia ser criado colaborativamente. Não apenas o que é a deficiência ou a neurodiversidade, mas o que estes corpos podem fazer?

Kuppers (2014) e Teixeira (2021) propõem em suas obras que a deficiência é uma experiência humana que pode acontecer a qualquer pessoa em qualquer momento da vida, principalmente se considerando o envelhecimento da população, que traz doenças degenerativas ou mesmo limitações temporárias. Kuppers desenvolve a ideia de uma sociedade despreparada para acolher pessoas com deficiência, comparando essa luta ao feminismo, ao racismo e à homofobia estruturais, mostrando como os espaços de privilégio não negociam para atender as demandas de acessibilidade e aos aspectos de visibilidade que ainda tendem a oprimir e moldar o que um corpo pode fazer.

As deficiências podem não ser aparentes como a baixa visão, a fibromialgia ou algumas deficiências intelectuais. Os dados sobre deficiência no Brasil do censo do ano de 2022 mostra que 23,9% dos brasileiros declararam ter algum tipo de deficiência. Quase um quarto da população, no entanto, quando respondi ao senso no ano passado, não fui questionada se eu, ou alguém na família tinha algum tipo de deficiência. Na página do IBGE (2023¹³) consta que o pesquisador “procura captar a

¹³ Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html> Acesso em 29 jun 2023.

percepção sobre a dificuldade” da pessoa entrevistada. A deficiência é suposta ainda pelos marcadores físicos aparentes.

Muitas das pessoas participantes das oficinas não possuem deficiências aparentes, incluindo a aluna que fez a pergunta da citação inicial. Ela fazia colares com contas, sabia ler e escrever, dizia que queria aprender a dirigir, tinha muitos namorados e gostava de fazer cenas bem exageradas de novelas. O incômodo em responder sobre fazer ou não um “teatro normal” foi contar sobre espetáculos, turnês que realizava em grupo, enquanto via em seu rosto a pergunta: “e por que nós não?”

2.2. Passaportes, vistos e formulários

Às vezes eu sinto pena de vocês por não serem capazes de ver a beleza do mundo da mesma forma que nós o vemos. Realmente, nossa visão de mundo pode ser inacreditável, apenas inacreditável¹⁴.

Naoki Higashida

O que é ser diferente? Pensar diferente? Perceber o mundo diferente? A afirmação de Higashida sobre sua percepção como autista mostra o quanto não sabemos sobre as possibilidades de se relacionar com o mundo. Nos diz respeito apenas as faltas, as falas desconexas, os gestos trêmulos, os ruídos no caso de não haver linguagem verbal.

Passaportes, vistos e formulários são documentos necessários para ingressar em um país estrangeiro de acordo com normas e regulamentos de cada Estado. As pessoas participantes das oficinas e seus familiares, muitas vezes não tinham direito a “passaportes” na sociedade, seus “vistos” continuam sendo negados em diferentes situações e instituições, o sofrimento faz parte do cotidiano todas as vezes que são exigidos novos formulários para serem preenchidos quando já existem direitos garantidos por lei.

Páginas de ativistas nas redes sociais, blogs com relatos de pessoas com deficiência podem ser suportes para adentrar nesse território, visto que há poucas

¹⁴ Sometimes I pity you for not being able to see the beauty of the world in the same way we do. Really, our vision of the world can be incredible, just incredible – tradução minha. (Higashida, 2013 *apud* Manning, 2016, p. 132).

publicações destas pessoas. Muitas vezes, suas percepções não permitem que se enquadrem nos padrões de uma escrita acadêmica, lembrando que poucas conseguem permanecer e frequentar escolas. São referências do cotidiano enfrentado por pessoas com deficiência que começam a produzir saberes a partir de suas experiências em um campo restrito até então, aos modelos médicos, ou seja, feito por pessoas sem deficiência, neurotípicas e vindas de espaços de privilégio como as universidades.

Durante a pandemia me aproximei de alguns grupos e pessoas através de perfis e páginas de redes sociais, principalmente aquelas voltadas para os movimentos Pró-Neurodiversidade e Down¹⁵. A partir de conversas informais com diferentes pessoas tenho aprendido a partir do relato de suas experiências, falas que contradizem muitos aspectos levantados por médicos e educadores, ampliando outras formas de coleta de dados.

O primeiro contato que tive com uma pessoa com síndrome de Down foi durante a infância, convivendo eventualmente com um primo. A herança capacitista da família não permitiu que me contassem nada a respeito, mas na memória há aquele menino mais novo, porém maior do que eu, que não falava direito e não sabia brincar. Ficava com medo nas visitas, embora fosse advertida que não havia nada a temer.

Em 2008, pela primeira vez ouvi o termo TDAH, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade quando a diretora de uma escola em que minhe filha estudava queria que eu lhe administrasse o medicamento *Ritalina*¹⁶, para que ela ficasse quieta em sala de aula, deixasse de passear pelos corredores antes de terminar sua tarefa e prestasse mais atenção aos seus cadernos mal cuidados. Eu não segui o conselho da diretora, mudei de escola e fui buscar terapias. Sim, terapias no plural porque foram muitas, neurologistas, psiquiatras, psicólogos sem nenhum diagnóstico conclusivo de qualquer desordem. Sua falta de atenção foi associada à separação dos pais, à reduzida atenção, condicionada ao tempo de trabalho e até

¹⁵ Alguns destes perfis e páginas são: @casaneurodiversa @lucas_atipico @instituto.neurodiversidade @jaque.arte.autista @neurodiversidade @autism.os @neuroconecta @movimentodown @hey.viti @t21_atraves_do_meu_olhar @cromossomo21 @singularidadedown

¹⁶ A Ritalina possui metilfenidato na sua composição, um psicoestimulante responsável por aumentar a produção e os níveis de dopamina e noradrenalina. Ou seja: estimula a atividade mental, aumenta o foco e a concentração. Disponível em: <https://www.vittude.com/blog/ritalina/> Acesso em: 08 ago. 2023.

mesmo ao fato de não habitarmos uma residência com pátio para o gasto de energia da infância.

Na época, ela foi associada à superdotação, já que o autismo era desconsiderado entre meninas com padrões neurológicos que se comunicam, aprendem e são altamente perspicazes e sensíveis. O termo era utilizado apenas para aqueles que tinham supostas perdas de funções cognitivas e/ou motoras, expondo também o capacitismo, já que o espectro autista abrange uma diversidade de modos de percepção.

Com essa reduzida experiência entre pessoas identificadas pelo diagnóstico de deficiência intelectual, o aporte que eu tinha para a realização das oficinas era artístico. Assim, criei uma rotina de trabalho, iniciando os encontros pelo simples descalçar os sapatos, o que já era um grande evento. Em seguida, em círculo, acontecia uma breve roda de conversa, espaço de acolhida em que sentia a necessidade de respirarmos juntos, e mesmo aqueles que não falavam, lançavam olhares, sinais de como havia sido sua semana. Então, aproveitando o formato circular em que todos podiam se olhar e as hierarquias eram dissolvidas, propus uma ciranda, sempre com a mesma canção.

Inicialmente, algumas pessoas se sentiram incomodadas por remeter à brincadeira infantil, sendo eles adultos. Com o tempo, eles compreenderam que não se tratava de uma infantilização, mas de uma tradição popular festiva brasileira, não muito comum no sul do país, mas que era divertida e marcava o início de nossa entrada na aula.

Penso que as técnicas utilizadas tanto em aulas, como em ensaios devem vir ao encontro da estética cênica pela ordem do desejo e que o aprimoramento delas deve promover qualidades que não estão apenas pautadas na rigidez, mas em sua relação com tudo o que está envolvido no processo, elementos, espaço, estudantes, jogadores ou espectadores. Este poderia ser um dos princípios para a formação em atuação, de uma forma geral. Com um passo de cada vez, creio que fomos juntos criando nossas próprias técnicas e modos de fazer.

A estrutura inicial foi sendo criada gradualmente, à medida em que ia conhecendo as turmas, as particularidades, respeitando os tempos e possibilidades de cada pessoa, o cuidado com o espaço do outro e o respeito às particularidades de cada ser, como fui aprendendo como mãe à medida em que tinha uma criança que

crecia e trazia novos desafios. Acima de tudo, nas oficinas estávamos construindo uma outra forma de fazer, não melhor, mas diferente de lidar com a experiência. Não há um sujeito da experiência, ela não começa conosco, somos parte dela, em interdependência, um agenciamento que pode reorientar modos de viver e criar coletivamente.

O cuidado remete a esta prática entre nós, criando um ambiente estável e seguro para movimentar-se, dançar, criar, realizar práticas que possuem uma natureza instável. O debate sobre o cuidado é um dos aspectos trazidos pelos Estudos Feministas da Deficiência, juntamente com a visibilização de mulheres que têm experiências diferentes das relatadas pelos homens com deficiência (Diniz, 2012). A antropóloga, Débora Diniz, atuante em bioética e direitos humanos, desenvolve o tema sobre deficiência e é uma das primeiras pesquisadoras no Brasil a trazer a questão dos Estudos Feministas da Deficiência. Diniz enfatiza que as mulheres queriam falar sobre as dores causadas pelas lesões, sobre as deficiências não aparentes e dores crônicas, sobre questões como os corpos temporariamente deficientes, o envelhecimento, as restrições intelectuais que exigiriam sempre uma cuidadora, sendo esta, em sua maioria mulheres sobrecarregadas e oprimidas.

O cuidado e a interdependência são princípios que estruturam a vida social. Ainda hoje, são considerados valores femininos e, portanto, confinados à esfera doméstica. O principal desafio das teóricas feministas é o de demonstrar a possibilidade de haver um projeto de justiça que considere o cuidado e, situações de extrema desigualdade de poder (Diniz, 2012, p. 69).

Este olhar se aproxima do contato com familiares no *Ligados pela Arte*, o peso e a dificuldade de mães, em sua maioria, que dedicavam suas vidas para cuidar de filhos, que mesmo que todas as barreiras estruturais fossem suprimidas, ainda continuariam a lidar com todos os cuidados, pois eles nunca teriam autonomia e a sociedade as culparia sempre, tanto por terem gerado uma criança com deficiência, quanto por não se dedicarem o tempo suficiente. Afinal, quem cuida das cuidadoras? “A entrada de mulheres não deficientes, porém com experiência sobre a deficiência como cuidadoras, provocou uma revisão de alguns pressupostos do campo” (Diniz, 2012, p. 68).

A questão do cuidado trazida pelos Estudos Feministas da Deficiência, problematiza as reivindicações de independência e autonomia, vinda dos homens que iniciaram o movimento. Na perspectiva deles, falar de dor, cuidado e dependência enfraqueceria o movimento, perpetuando modelos caritativos de deficiência. Eles acreditavam que se todas as barreiras sociais fossem derrubadas, todas as pessoas poderiam governar seus próprios corpos. Se por um lado, a crítica aos modelos baseados na expiação e piedade vitimizam pessoas com deficiência, reforçando preconceitos, tornando-as “necessitadas”, do outro lado, há as deficiências que sempre vão requerer cuidado. No caso de autismos severos, por exemplo, os modelos de deficiência não podem ignorar as necessidades dos familiares e cuidadores.

Uma proposta de interdependência reconfiguraria a sociedade, pautada em construções neoliberais que privilegiam modos de produção dominantes de onde se molda o homem moderno, branco, heterossexual, individualista, competitivo e neurotípico. As pesquisas sobre neurodiversidade apontam que a autonomia é comumente associada à aquisição de linguagem verbal, o que demonstraria inteligência. Mas será este o único parâmetro? E outras formas de inteligências? E os seres que atuam em sistemas como em redes colaborativas? E as comunidades de povos originários que se estruturam pelo convívio? Será que apenas um tipo neurológico com autonomia pode ser reconhecido como saudável?

A interdependência é um caminho processual em direção à uma sociedade mais equivalente. Igual não, pois somos diferentes com nossas necessidades e particularidades, mas equivalência pode ser um ponto de partida para justiça social. A partir de regulamentações a sociedade vai a passos lentos abrindo espaços para pessoas com deficiência, mas ainda é necessário muitos avanços para além de rampas, tradução de LIBRAS, audiodescrição, isso é apenas o começo, ainda é preciso tecer a rede.

O conceito de interdependência é desenvolvido por diferentes autores, na concepção de Mia Mingus, ativista norte-americana, educadora comunitária que defende a justiça para as pessoas com deficiência (*disability justice*). Em seu blog intitulado “*Leaving Evidence*” (Deixando Evidências) ela traz diferentes artigos sobre viver em interdependência, falando da questão do “mito da independência”, como se todas as pessoas pudessem fazer todas as coisas sem a ajuda de ninguém (Mingus, 2010). A autora expõe que esta noção arraigada em estruturas dominantes e

capacitistas vai contra a ideia de uma sociedade mais justa e igualitária, com comunidades e coletivos que vivam a interdependência, pois acessibilidade é sobre isso, sobre essa relacionalidade em estar junto.

O cuidado e a interdependência são valores experienciados em aulas de teatro, ensaios de um grupo, criação de processos. A relação que orienta esta experiência emerge de um centro de intensidades que se afetam e são afetadas continuamente. A interdependência atua nos micro movimentos como corpar, vibrar e instalar, e propõe outras formas de perceber o mundo, não apenas por um olhar único, mas compreendendo a relacionalidade com o entorno e toda vida possível de entrelaçar.

2.3. Embarque

“Vocês, bípedes, me cansam!” Esta frase do performer e professor cadeirante da Escola de Dança da UFBA conhecido como Edu Ó faz parte de sua pesquisa sobre o termo cunhado por ele como “bipedia compulsória” (Carmo, 2019), já mencionado anteriormente. O termo é utilizado em sua tese ainda não publicada, defendida em outubro de 2023. As atitudes capacitistas enfrentadas por ele o levaram a designar pessoas sem deficiência como “bípedes”, não se referindo à forma de locomoção sobre quem caminha sobre duas pernas, mas apontando para as estruturas excludentes fundadas em um corpo normativo, ao inferiorizar as potencialidades de um corpo deficiente. O não bípede é horizontal, caminha com os braços, sobre rodas ou com os pensamentos, expande as formas de agir e viver em relação.

Neste sentido, a bipedia se associa à neurotipicidade que exclui, categoriza o outro. Siglas como PCD, PCDi, TGD, TEA, TDAH, TAG, TOC, TAB, TID, entre outras que identificam transtornos e síndromes diversas como modos de classificar, passaram a ser comuns quando ingressei na APABB em 2014. A Associação Americana de Psiquiatria (*American Psychiatric Association*) atualiza anualmente o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) para classificar o desenvolvimento sensório-motor, capacidade de linguagem, entre outras diferenças sensoriais e/ou cognitivas em diferentes níveis que envolvem diversidades de compreensões, habilidades e limitações identificando pessoas com o diagnóstico de deficiência intelectual.

A noção de pessoa com deficiência gera muitas discussões, a palavra pode remeter à ideia de falta e ao mesmo tempo representa uma conquista política. É a terminologia escolhida pelas pessoas com deficiência para serem chamadas assim a partir do lema: “Nada sobre nós, sem nós” (*Nothing about us without us*) foi invocada na África do Sul, em 1993, pelos ativistas com deficiência Willian Rolland e Michael Masutha. (Sasaki, 2007), dizendo respeito às políticas relativas às pessoas com deficiência que deveriam ser feitas a partir delas mesmas, de suas vozes.

Em geral, os meios de comunicação não utilizam a nomenclatura correta, invisibilizando a discussão com os termos atenuantes como “especial” e “portador”. Dentro deste enorme conceito de pessoa com deficiência, está o mais controverso ainda: pessoa com deficiência intelectual, embora críticos de movimentos de pessoas com síndrome de Down e Pró-Neurodiversidade a rejeitem, por nem todas as pessoas dentro destes enquadramentos apresentarem perdas de funções mentais.

Não há a intenção aqui de se deter em marcos regulatórios e históricos sobre os Estudos da Deficiência. As pesquisadoras Márcia Berselli (2019) e Carolina Teixeira (2021), sob óticas e lugares de fala e pontos de escuta diferentes, contemplam estas discussões. Teixeira aponta em seus estudos para questões da estética da experiência, relacionada à criação de uma identidade. A identidade *Def* vai além de uma abreviação da palavra deficiência (Teixeira, 2021). O termo começou a ser utilizado na Roda Viva Companhia de Dança, na década de 1990, em Natal – RN, grupo da autora, porém outros artistas no Brasil o vêm adotando como forma de afirmação, demarcação política e construção provocativa e identitária.

De forma semelhante, a Teoria *crip* do ativista Robert McRuer (2016) tem questionado modelos de habilidades corporais pela perspectiva da sexualidade, e se expande para o potencial da deficiência como traço característico da personalidade. A Teoria *Crip* de Robert McRuer, inspirada na Teoria *Queer*, deriva do termo, em língua inglesa, *cripple*, podendo ser traduzido como “aleijado”. A identidade *crip* propõe fluidez e posicionamento político contra padrões de sexo, etnia, corpos vulneráveis em qualquer dos seus aspectos.

As questões de uma identidade *Def* se fazem presentes também nas comunidades surdas, nos Movimentos Down e Pró-Neurodiversidade. O Movimento Pró-Neurodiversidade surgiu inicialmente na comunidade autista, ao perceber que as experiências não eram tão diferentes entre os diferentes níveis de suporte, como

aqueles não verbais e não reagentes a estímulos normativos, e aqueles com habilidades altamente desenvolvidas em determinada área do saber como a matemática, a aprendizagem de línguas ou de música, para exemplificar.

No *Ligados pela arte* convivíamos com grande maioria do nível de suporte 2, mas também havia outros de nível 3, pessoas com Síndrome de Down, diagnósticos combinados, outras síndromes e transtornos, esquizofrenia combinada à deficiência. Em cada turma, de 10 pessoas, dois ou três eram verbais, e destes haviam ainda as dificuldades de fala ou compreensão, além daqueles que se comunicavam por ecolalia, a repetição de sílabas ou palavras ouvidas.

As noções sobre neurodiversidade se aprofundam na ideia de corpos que transbordam e possuem algo de inapreensível, incontável, escapando ao que é instituído. O conceito de percepção autista, desenvolvido nas pesquisas de Manning, apontam para a capacidade de perceber o processo se formando, no momento em que a experiência é atravessada por intensidades, cores, formas e fluxos diversos. Uma experiência mais que humana, além dos limites, “mais-do-que”, excluída pela hegemonia neurotípica que não é capaz de captar tantos detalhes ao mesmo tempo.

Manning situa o humano concebido desde sua constituição por princípios burgueses, incorporado pelas declarações humanistas do Ocidente que não incluem mulheres, pessoas negras, indígenas, pobres e todas as outras formas como a vida deficiente e neurodivergente. Estas e outras formas de vida inventam “modos de existência que criam meios de vida que são muito ilegíveis para serem tidos em conta, que são inconvenientes demais, excessivos demais, criativos demais para entrarem na categoria.” (Manning, 2019, p. 13).

O pensamento de que a humanidade é um marco civilizatório imposto sob a ótica colonialista também é defendido pela cosmovisão de Ailton Krenak quando diz que a humanidade é um “clube secreto que não aceita novos sócios” (Krenak, 2020, p. 8). Para Fernand Deligny, a partir de sua perspectiva criada junto à rede com crianças autistas, ser humano não quer dizer nada: “É o nome de uma espécie, tendo a espécie desaparecido daquilo pelo que o homem se tornou” (Deligny, 2015, p. 28).

Para a ativista autista Mel Baggs (2012), identificada também por Amanda Baggs, quando nos referimos a “humano”, não nos referimos a “autista”, pois o humano aceito socialmente é o padrão neurotípico que se expressa através da linguagem falada, sem considerar outros elementos que fazem parte do ambiente.

Algo mais-que-humano remete à descentralizar a experiência que não começa no humano, mas é composta por fatores externos, espaço, tempo, potencialidades, ritmos que se relacionam no que virá a ser experienciado, como muitos escritores autistas se referem à sua percepção. Uma política de neurodiversidade é também uma proposta de decolonizar o pensamento, de se relacionar com as diversas camadas de diferença, rompendo com capacitismos, neurotipicidade e bipedia compulsória.

2.4. Sobrevoando a experiência

Seguindo os rastros e a intuição, permanecendo artista, experimentando junto fui abrindo espaços na tentativa de orientar as propostas das oficinas, pensando nas diversidades de expressões, comuns em qualquer sala de aula, porém em maior escala neste projeto. Respeitando o ritmo de cada um, fui desenvolvendo três etapas distintas para os encontros semanais, baseados em: percepção corporal, relação com objetos e demais pessoas na oficina e deslocamento pelo espaço.

Mesmo após ter conseguido estruturar os encontros, às vezes eram acolhidos, de acordo com cada dia, uma experiência diferente, caso percebesse maior agitação ou cansaço, ou simplesmente utilizava o encontro para responder a alguma dúvida ou solicitação de alguém com novas provocações que reverberavam no grupo. Após a iniciação com a ciranda, um “pequeno ritual” que foi se tornando necessário para a manutenção da rotina, principalmente para pessoas neurodivergentes, o círculo feito com as mãos dadas permanecia e demarcava o lugar onde algo poderia acontecer, algo da ordem da brincadeira em que todos poderiam fazer algo diferente do que faziam em outros ambientes, onde todos se viam e estavam nas mesmas condições.

Nos primeiros encontros o grupo todo não formava o círculo ou quando formava, logo alguns saíam dele. A participação dos colegas com personalidades de liderança influenciava os demais para permanecer nesta posição. Algumas lideranças eram autoritárias, eles chamavam a atenção dos colegas dizendo seu nome em som alto e forte, normalmente ríspido e apontando com a mão o lugar em que deveriam ocupar, seria uma herança dos padrões de ordem disciplinar hegemônicos?

Ao longo dos cinco anos no projeto, sempre dançamos ciranda no começo e no final das atividades, e todos, mesmo aqueles que inicialmente não queriam entrar na roda, participavam, dançavam de mãos dadas uns com os outros, e cantavam, ao seu modo. Esta introdução não durava mais que cinco minutos, em seguida, realizávamos um alongamento com o objetivo de sensibilizar o corpo gentilmente, descontraindo articulações, nomeando as diferentes partes do corpo, que muitos desconheciam. Indicava mover os pés, depois os joelhos, subindo por todas as partes.

Propunha a brincadeira de imaginar que a sala poderia ser pintada como se existisse um pincel nos cotovelos, na barriga, no topo da cabeça, com a intenção de mobilizar por meios lúdicos, permitindo tanto o envolvimento com o imaginário, como o movimento corporal concreto. Havia uma participante que não conseguia mexer isoladamente uma só parte do corpo, outro quando movia os ombros levava a cabeça junto. Na tentativa de tornar seu corpo mais presente, toquei suas articulações, mostrei-as em outros colegas, em mim também, até que um dia, ela disse pausadamente, em um gesto tranquilo com as mãos, como se pedisse calma: “Toda tedunda um poquinho... um tempo, um tempo...”

Ela queria dizer que todas as segundas, dias em que tínhamos nosso encontro ela conseguia um pouquinho mais e com o passar do tempo, conseguiria mais ainda. Nesta comunicação com o que era possível compreender, fui modulando as propostas, de acordo com as possibilidades de cada grupo, com as expectativas deles também que se mostravam satisfeitos em estar aprendendo algo.

Apesar dos cuidados, nem todos tinham disposição para esta prática, exigia uma qualidade de atenção que pode ser cansativa para muitas pessoas, com ou sem deficiência. Alguns simplesmente saíam da formação circular e iam andar pela sala, olhar a janela, vagar com o olhar. Na época, achava que a proposta não agradava, atualmente penso que a possibilidade de ter o espaço, poder caminhar à vontade sem ninguém dizer o que deve ou não fazer, era um momento de alívio e sintonia com o próprio corpo, uma outra forma de acessar a percepção de si em relação com o ambiente.

Após uns 10 minutos, seguia para a segunda parte do encontro, trazendo para a roda algum objeto. Em geral, utilizávamos uma bola de ginástica grande e amarela que estava disponível na sala, jogávamos de mão em mão ou sentávamos em círculo e a rolávamos pelo chão. Dependendo do grupo, propunha lançar para alguém, mas

tinha que perceber se o impulso era realmente jogar para alguém ou usar a ação contra os vidros das janelas ou mesmo contra outra pessoa. Os movimentos se ampliavam através de outros objetos que eram utilizados: bambolês, tecidos, boias de diferentes formatos e tamanhos emprestadas de aulas de natação. Não havia uma instrução rígida do que fazer com o objeto, mas uma orientação pontual, um movimento sugestivo para se demorar no objeto, ao invés de livrar-se dele rapidamente.

A imagem da Figura 9 mostra a explicação de um jogo com a bola amarela que deveria ser entregue ao colega de modo que ela rolasse pelo chão. Esta atividade foi criada em uma turma em que alguns tinham dificuldade para ficar na posição em pé, seja por questões físicas ou motoras, seja porque sentar facilitava a participação.

Figura 9 – Explicação do jogo - APABB, Porto Alegre – 2019



Fonte: Foto do acervo da APABB: Paula Türk

*Descrição da imagem **Figura 9: Explicação do jogo** é uma fotografia de uma das aulas do projeto, de onde se vê alunos e professora sentados em círculo, sobre um tatame de E.V.A. vermelho e azul. A professora segura uma bola de ginástica amarela. A sala é ampla e iluminada por uma grande janela, há mesas e cadeiras ao fundo.*

Esta fase variava entre cinco a quinze minutos, dependendo da receptividade do dia ou do grupo. Lembrando que a aula ao todo tinha quarenta minutos, a terceira parte poderia ter entre dez a vinte minutos. O tempo precisava ser cronometrado, porque senão atrasaria a atividade seguinte. Então, nesta última parte, saíamos da roda, nos raros casos em que ela ainda permanecia, após a segunda proposição.

Geralmente, propunha substituir o objeto real, por exemplo, a bola poderia ser transformada em outro elemento, atraindo mais uma vez o imaginário. Quando trouxe esse jogo pela primeira vez, perguntei: podemos transformar esta bola em alguma outra coisa? Uma das participantes respondeu que era impossível, mesmo com alguns exemplos, ela continuou afirmando ser impossível. Uma das características da deficiência intelectual é conhecida pela rigidez cognitiva, dificultando a alteração de conduta, opiniões, etc.

No entanto, ao desconhecer tal característica, na época, retornei em outro encontro com a proposta de forma diferente: diga ou mostre um objeto que você gostaria de segurar nas mãos hoje. Quando eles diziam e/ou mostravam: sol, barriga, pizza, bebê, cesto, tambor... eu levava a bola até eles e então, conduziam o jogo com essa outra proposta que causava estranhamento em uns e ataques de risos em outros. Com o tempo, passamos a utilizar objetos mais cotidianos como bolsas, chapéus, guarda-chuvas. A brincadeira então mudava, se alguém abrisse o guarda-chuva, todos partilhavam o imaginário da chuva, ou de um sol forte.

O espaço ganhava novos contornos pelas movimentações, era possível se deslocar, assistir aos colegas fazendo algo, ou apenas se dirigir para um local na sala onde se sentisse bem, como a janela ampla ou, até mesmo, debaixo da mesa, ocupando seu próprio corpo e seu objeto em um lugar escolhido por eles. Eu observava as cenas que poderiam surgir desse jogo e perguntava a cada um se queria mostrar aquilo que estava fazendo. As cenas apresentadas podiam durar apenas alguns segundos, ou durar muito tempo fazendo uma ação repetitiva, poderiam ter uma disposição de palco e plateia, com cadeiras para o público, ou ser uma arena circulada por colchonetes para assistir do chão, onde quer que fosse definido.

Em muitos casos, a experiência poderia se ampliar, gerar uma figura cênica, algo entre a presença pessoal e um personagem ficcional, ou uma situação interessante, breve e efêmera, o que me levou a gravar alguns vídeos das aulas. Estas microperformances, fossem elas mais próximas de uma proposta realista ou de uma

teatralidade em campo expandido, como o caso de uma movimentação extremamente lenta feita com um tecido, ou o vestir um chapéu e olhar profundamente para mim ou para os colegas, aconteciam pela ordem dos afetos, se movendo e ganhando contornos. Após esta etapa, terminávamos a aula com outra ciranda, cantada e dançada, eles calçavam seus sapatos e iam para a sala seguinte, quando chegava para mim o grupo seguinte.

Cada dia um pouco mais, como dizia a participante, com o tempo... Assim, tive a oportunidade de ir conhecendo as identidades de cada um, para além de diagnósticos. Fomos criando colaborativamente os coletivos de cada turma e desenvolvendo a cada encontro novos imaginários sobre o que é um corpo, o que é deficiência e o que um corpo com deficiência intelectual pode produzir.

Ao longo das oficinas, observei que as dificuldades encontradas para a execução de alguns jogos e improvisações não se limitava aos supostos e questionáveis “déficits ou rigidez cognitivos”, pois não ocorriam apenas por falta de habilidade ou incompreensão, e sim, pela falta de vivências do brincar e até mesmo de estar junto com outras pessoas. A partir do relato de alguns familiares, descobri histórias reais de processos de exclusão desde a mais tenra infância, com poucas oportunidades de mover o corpo em outras circunstâncias que não fossem de educação física ou de reabilitações terapêuticas.

Uma jovem simplesmente não andava sem se apoiar em outra pessoa, no entanto, em seus registros médicos, ela tinha total condição física. Fomos descobrir, junto à assistência social, que não era permitido que ela andasse dentro de sua casa e sua musculatura não havia se desenvolvido, pois desde bebê, ela só podia ficar sentada no sofá, nem mesmo no chão da casa. A avó e cuidadora, nos relatou que ela sempre gostou de ficar sentada e a deixava assim, porque se levantasse, fazia bagunça. Ela tratava a neta como um bebê, que usava fraldas e tomava mamadeira na idade adulta. Um dia, nós lhe demos água em um copo e ela bebeu, nós tiramos foto e mostramos para a avó que ficou surpresa com a atitude, dizendo que em casa se não lhe desse a mamadeira, ela fazia um escândalo. A superproteção é também tão estigmatizante quanto o distanciamento afetivo de alguns familiares, não permitindo que a infância se desenvolva, que filhas/os façam birras como ocorre com a maioria dos pequenos. São processos que afastam crianças com deficiência do contato com outras crianças, levando muitas delas a crescerem sem brincar, ouvir

histórias, cantar, dançar, enfim, possibilitar atividades onde o corpo esteja em movimento e em relação com outros.

A base para a criação das propostas era que elas deviam proporcionar boas experiências para todos nós. Enquanto isso, a instituição cumpria seu papel regulador de pressionar para que houvesse um “espetáculo final” e na tentativa de atender às expectativas, o que sempre se encontrava na categoria do impossível, cada turma mostraria alguma cena curta que tivesse sido desenvolvida durante o ano. Um ano? De março a novembro, 40 minutos por semana? Duas horas e vinte minutos por mês, multiplicadas por 8 meses, totalizava 21 horas e trinta e três minutos, nem um dia inteiro de trabalho. Em um grupo com atores profissionais, isso mal daria para ensaiar uma leitura dramática.

Os processos precisavam se tornar apresentações das seis diferentes turmas. A experiência de repetição, ensaiando entradas, marcações e saídas era exaustiva, devido à dificuldade de memorização, concentração e paciência para esperar pelos colegas que realizavam seus roteiros lentamente. As turmas estavam extremamente ansiosas com o compromisso de atuar em público. Em dois grupos onde tínhamos personalidades mais agitadas e agressivas, gravamos apenas um vídeo para mostrar a produção do que realizamos em sala de aula. Contra todas as possibilidades, conseguimos realizar neste período:

Turma 1 – apresentação de jogo de malabares com brincadeira de bolas de diversos tamanhos, com um participante que terminava com um número solo;

Turma 2 – uma sequência de ações cotidianas de um churrasco;

Turma 3 - uma contação de história inventada por um dos participantes (que a cada ensaio tinha uma nova parte diferente);

Turma 4 - uma coreografia criada pela interação com luz e sombra de um pequeno refletor;

Turmas 5 e 6 – Vídeos a serem mostrados no telão, feitos durante os encontros e devidamente editados.

Tudo isso foi apresentado em meio ao inusitado: um espaço onde eles nunca haviam ensaiado antes, concomitante a uma festividade de final de ano com familiares e amigos de todas as turmas juntos ao mesmo tempo, e a combinação bombástica: salgadinhos e refrigerantes. As cenas que haviam sido ensaiadas se modificaram completamente, o grupo estava totalmente disperso, todos nós estávamos.

A duração das cenas deveria ser em torno de cinco minutos, mas naquele dia duraram vinte minutos, cada uma delas, com a sensação de uma hora. Obviamente, a expectativa colocada pela instituição e familiares não foi correspondida, não sendo levado em consideração o esforço e dedicação de cada um. Mesmo com as adversidades e improvisos vindos da própria agitação dos participantes, eles estavam disponíveis, se expuseram e participaram.

As críticas apontadas variavam entre: “não entendi o que eles falavam”, “faltava uma história”, “mas foi só isso o que você conseguiu fazer o ano todo?” Assumo que não desenvolvi performances bem acabadas, mas considero também que as decepções se relacionam a um imaginário teatral com cortinas vermelhas, encenação realista e corpos normativos representando a partir de um texto. Peter Brook afirmava que “*teatro* é uma palavra tão vaga que ou não significa nada ou só cria confusão, porque quando alguém fala sobre um aspecto logo vem outro falando de algo completamente diferente.” (BROOK, 1999, p. 68). Mas mesmo se houvesse uma narrativa linear e projeção vocal, o espaço de acolhimento não se adequava a nenhum tipo de recepção, pois engendrava um padrão assumido por instituições e escolas em preparar um “teatro de fim de ano”, sem a devida sensibilidade para este tipo de experiência, tanto para com a mediação artística como para a abrangência da neurodiversidade.

A expectativa em relação a um produto final, o desenvolvimento de aptidões, a habilidade em ser comunicativo, expressivo ou engraçado são convenções que privilegiam valores quantitativos de arte utilitária. São comportamentos repetidos, assim como normatizações e outros modos de formatar e formalizar. Isto se expande para os aspectos da cena, exigindo e desgastando os participantes, desorganizando muitos deles com ensaios exaustivos, técnicas que não lhes fazem o menor sentido, ao invés de acolher a experiência processual e relacional, ou seja, as diversas possibilidades que poderiam se expandir por descobertas pessoais.

Havia a necessidade de criação de um teatro dentro das convenções cênicas de senso comum, com uma ideia de inclusão de pessoas que extravasam os padrões de normalidade. A inclusão tem se tornado um termo desgastado e impregnado de caráter institucional e normativo. Como vivemos em mundo altamente globalizado, é muito fácil que os sistemas de dominação se utilizem de terminologias como inclusão e acessibilidade para promover o que as autoras Lopes e Fabris (2013) chamam de

“práticas de inclusão excludentes”. As pesquisas que se dedicam à educação especial pontuam que a conhecida “inclusão escolar evidenciou que a prática pedagógica tradicional, baseada apenas na transmissão de conteúdos, é ineficaz para ensinar grande parte dos alunos” (Silva, 2012, p. 101) e que “convivemos com um sistema de ensino arcaico, discriminador e elitista que ou segrega a pessoa considerada fora do ‘normal’, ou adere a uma inclusão maquiada e hipócrita do aluno com deficiência” (Flórez, 2016, p. 51).

Embora seja extremamente necessário que ainda falemos sobre inclusão, pois vivemos em uma sociedade de exclusão, é importante problematizar este conceito que propõe integrar algo que se encontra fora, à margem de um determinado território cercado por regras e normas específicas, dentro de suas especificidades. Quem está fora? Quem cercou o território? Quem decide sobre aqueles que entram? Não são questões muito simples, mas refletem sobre práticas inclusivas excludentes, como permitir que um estudante esteja matriculado na escola, mesmo que ele não participe das atividades e que a escola não tenha suporte, nem tutores para o seu acolhimento.

Obviamente, quem está fora não atende aos padrões de quem está dentro e quem decide quem entra, já faz parte da estrutura, portanto, se baseia em critérios que estão imbuídos de valores e normas adequados aos que pertencem ao grupo. É um espaço fechado, enquanto deveria ser aberto, sem condicionais para a participação daqueles que se encontram fora, tal qual a performance *Manifesto anti-inclusão*¹⁷ da artista Estela Lapponi.

Compreender o ensino de teatro pela perspectiva da neurodiversidade propõe também repensar estes formatos de um espetáculo que celebra festividades. Uma atividade artística com características criativas, emancipadoras, produtora de afetos seria um espaço de abertura para novas práticas, modos de experienciar e gerar políticas de acessibilidade, afirmando modos de existências. O que poderia ser experiência de aprendizagem, corrompe-se a um valor utilitário, uma produção em série criada pela expectativa de resultados no fazer teatral e em sua pedagogia.

A exigência não era a mesma nas aulas de musicoterapia, onde eles mostravam canções com a base de violão tocado pelo professor, e nas aulas de arteterapia em que eles mostravam seus desenhos. Mas nas aulas de teatro havia a

¹⁷ Texto disponível em: <http://estelapponi.blogspot.com/2012/05/anti-inclusao-manifesto.html> Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5OdU9SKzjwY> Acesso em 16 mai. 2023.

exigência de uma peça, “o produto teatral”. Por que uma aula de teatro não pode ser um processo em andamento contínuo? A estrutura que reproduz a imagem do corpo belo e vertical em cena, caracterizado como capaz de desenvolver a destreza e precisão de movimentos estaria atrelada à idealização de uma forma cênica, convenções teatrais dominadas pelo eurocentrismo com palco, cortinas, luzes, dramaturgia, direção, atores e plateia?

Todos com o mesmo padrão corporal e sensorial, impondo um imaginário do que é teatro, mesmo que nas últimas décadas o teatro seja uma explosão de estéticas exploradas por muitos artistas que tentam romper com este padrão. As técnicas corporais vindas da experiência da graduação¹⁸ e de outras formações complementares são práticas que me constituem e das quais tenho o maior afeto, no entanto, há necessidade de atualizá-las, pois suas origens demarcam o pensamento eurocêntrico no qual a estrutura teatral está arraigada.

Quando se desenvolve qualquer prática em sala de ensaio ou de aula, uma atmosfera precisa ser sentida, uma qualidade de escuta para facilitar a experiência, ainda mais quando se trata de neurodiversidade. Estée Wolfond propôs a expressão “cadência relacional” compreendendo questões que vão além de incluir ou tornar acessível, mas viver juntos, colaborativamente, a partir do que cada um se propõe a compartilhar. Um gesto pode produzir conhecimento, uma dança pode substituir um discurso, as palavras podem ser desmembradas, cantadas, repetidas, mostradas como uma imagem e isto é uma forma de expressão. Estas qualidades só são possíveis quando buscamos em um grupo sentir essa sutileza.

Sem ter muita clareza das considerações que faço hoje, propus para os familiares, a maior parte doadores da APABB, que ao invés de um espetáculo, poderíamos ter aulas abertas no decorrer do segundo ano, uma espécie de sarau que compreendesse as atividades desenvolvidas, realizado na sala maior da própria instituição, justificando que teríamos uma proposta mais acolhedora e menos traumática para alguns participantes. A aceitação desta ideia só foi possível porque cada familiar foi consultado, e apresentei as vantagens deste acompanhamento do trabalho, algo que pudesse incluir as singularidades, as diversas formas de expressão.

¹⁸ Bacharelado em Interpretação Teatral (1992-1997) no Departamento de Arte Dramática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (DAD-UFRGS).

No segundo ano do projeto já tínhamos nossas rotinas, as canções e cirandas eram familiares para a maioria que já participava do círculo inicial de cada encontro, e havia o apoio de uma professora auxiliar. Ao longo dos cinco anos de práticas produzimos muitos materiais e tão interessantes que me conduziram a esta escrita. Em 2017, realizamos um vídeo misturando diferentes procedimentos, como a utilização de fotografias da infância, improvisações e depoimentos das pessoas participantes do projeto. Esta experiência se fundiu à câmeras, celulares e gravadores, abrindo outras possibilidades performativas.

Após 2015, processos foram compartilhados com Cristiane Bilhalva, que ingressou como professora auxiliar. A intenção da instituição era ter alguém para ajudar na execução dos exercícios, ter um trabalho mais individualizado com algum participante, conduzi-lo à outra sala em caso de “desorganização pessoal”, para que os demais se mantivessem tranquilos, chamar a assistência social se necessário. Mas ela se tornou uma grande parceira com quem compartilhei essas experiências, e este estudo também é fruto de nossas conversas e inquietações. Em algumas aulas, nosso trabalho estava tão em sintonia que era como um jogo do espelho avançado, em que não sabíamos mais quem conduzia o movimento ou quem o reproduzia.

Na tentativa de criar estratégias para aulas, fui experimentando um passo de cada vez com diferentes abordagens. Iniciava o trabalho e ia percebendo a turma, me conectando a ela e sentindo se poderia avançar. Isto poderia estar ou não dentro do planejamento, que era importante como guia inicial, mas mantinha o movimento aberto, conforme a sintonia e intuição. Quanto mais as atividades eram mantidas na formação do círculo inicial, mais era possível desenvolver a qualidade da atenção de cada um nas práticas. Mesmo que no decorrer dos encontros os movimentos, danças, brincadeiras propusessem ações em deslocamento pelo espaço e alguns fossem perdendo seu interesse ao longo do caminho ao olhar para a sala ou pela janela, eles permaneciam em coletividade.

Alguns faziam movimentos estereotipados, próprios de cada experiência neurodivergente como balançar-se, mexer as mãos, falar sozinho, gritar, mas isso não significava distração. Eles estavam desenvolvendo outros processos em que, muitas vezes, voltavam para o círculo, mexiam em algum objeto dentro de seu tempo individual, seus limites e suas possibilidades. Há muitos estímulos em uma sala, visuais, sonoros, sinestésicos, a hipersensibilidade percebida por algumas pessoas

neurodivergentes exige que tentemos reduzi-los a fim de produzir maior conforto na experiência. Para alguns era mais fácil sentar-se do que ficar em pé, a ansiedade era menor para jogar. Não fazia isto sempre, nem o tempo todo, era apenas um apoio para que em seguida o jogo fluísse melhor.

Neste período, aprendi mais do que ensinei, conduzindo um percurso que envolve a possibilidade de ser do seu próprio jeito em cena. As cenas rompiam com as improvisações convencionais, os jogos tinham regras altamente flexíveis. A partir de uma carta com a imagem de um tambor, um aluno que deveria mostrar a ação feita pelo uso do objeto visualizado, ao invés de tocá-lo, fez movimentos de capoeira, associando o objeto não à sua função, mas ao que provocava nele. Eram criações que inventavam novas possibilidades de ser no mundo.

A partir de modelos biomédicos, neurotípicos tendem a dizer que pessoas neurodivergentes não costumam se relacionar, “fechando a experiência”, exemplificado por elas não olharem nos olhos, serem sensíveis ao toque, ou não prestarem atenção a um determinado comando. Nos relatos de @lucasatipico e @casaneurodiversa, gerenciadas por pessoas autistas em redes sociais já citadas, pessoas neurodivergentes podem sentir gostos diferentes na água da torneira, ouvir a luz do sol, ver cores em sons. Então, quem não se relaciona com a experiência? Quem fecha o mundo apenas para o que está delimitado? A cadência relacional amplia o olhar para existências múltiplas, conectando-se a relações com diferentes saberes.

Relação não se trata apenas de algo que acontece entre uma e outra pessoa, é mais do que isso, mas uma complexa rede que envolve o ambiente e tudo o que se insere nele. É desta maneira que penso a conexão entre neurodiversidade e composições performativas, em que vislumbro na possibilidade de criação processual, modos não normativos de criar outros saberes e estratégias políticas de reinvenção, interagindo com um universo que produz diversidade em todos os processos da natureza que nos circunda, em relação. Para Glissant “relação é movimento” (2017, p. 201).

2.5. O desejo de viajar

*Uma coisa que eu não sabia,
era que A grande viagem tem data para começar
mas não termina nunca;
isso porque a alma fica viciada em travessias,
enfeitiçada por deslocamentos;
o transitar se impregna no corpo de tal forma,
que até um pequeno trajeto numa cidade familiar
pode ganhar contornos de odisséia;
o doméstico torna-se selvagem
porque o instinto da viagem aflorou permanentemente;
então os olhos estranham o familiar
e os demais instintos se aguçam mesmo diante do conhecido.*

Mesac Silveira

Estas práticas tiveram seus primeiros esboços na criação dos espetáculos do Ato Espelhado Companhia Teatral, porém foram ganhando forma a partir de outras atividades como as Oficinas voltadas para mulheres aposentadas da Seguridade Social e o Estágio docente realizado no Hospital Psiquiátrico São Pedro, além da aproximação com as Artes visuais e Performances que conduziram à intervenção urbana A.S.P.I.R.E.

Nas oficinas para mulheres aposentadas da Seguridade Social, entre 2008 e 2015, percebi de início que o teatro não lhes interessava, a maioria nunca havia assistido a um espetáculo, por diversas questões. Elas não se dispunham a jogar e nas improvisações faziam apenas o que era estritamente solicitado como se estivessem cumprindo uma tarefa enfadonha da qual queriam se livrar o mais rapidamente possível. Elas queriam terminar a aula para ir tomar chá e conversar. A vida de muitas delas havia sido demasiado dura tendo que trabalhar, criar filhos em uma época em que poucas mulheres faziam as duas tarefas, em geral sem o marido para dividi-las. O sentido de ir aos encontros era relaxar e se divertir.

O exercício de ensino e aprendizagem é uma relação que depende de disposição e entusiasmo de ambas as partes para acontecer. Na intenção de trazer propostas que provocassem essas mulheres, introduzi uma prática corporal baseada em danças de salão, com sequências individuais e aos pares, com músicas populares, onde desenvolvia alongamentos e exercícios de descontração muscular. Propunha desafios, competições como dizer a receita de um bolo passando por obstáculos e introduzi a contação de histórias na hora do chá. Sim, levei o chá para a sala de aula, fazia parte do plano, juntamente com o reavivar as memórias.

Com elas comecei a pensar na performatividade que está nas bordas do teatral, como propõe Diéguez (2016), romper com os papéis impostos e criar novas formas de fazer. Foi assim que o diretor Augusto Boal desenvolveu suas técnicas do Arco-íris do desejo (1992) junto a pacientes com esquizofrenia em Sartrouville e Fleury-les-Aubrais, quando o criador do Teatro do Oprimido necessitou de uma readaptação de suas práticas para a vivência nos dois hospitais psiquiátricos. Lá ele se deparou com um grupo que não queria fazer nada, expressado dessa forma pelos integrantes. A provocação o levou a dizer que fazer nada era muito difícil: se você ficar totalmente parado pode parecer que está dormindo e dormir já seria fazer algo, então como poderia ser mostrado verdadeiramente que não se está fazendo nada? A ideia contaminou os internos que sem perceberem começam a “mostrar nada”.

Como já mencionado, a proposta que desenvolvi no *Ligados pela arte* é uma dentre tantas outras que poderia ter escolhido. Até pouco tempo atrás, não havia nenhum tipo de formação ou conhecimento sobre atitudes de acessibilidade na área artística. Obviamente, com uma formação no final dos anos de 1990, não existiam componentes curriculares sobre deficiência, ou mesmo negritude ou feminismo, demandas decoloniais recentes.

Alguns pioneiros abriram caminhos, companhias no exterior, principalmente de dança, mas também o renomado *Theater Hora*, grupo de pessoas com deficiência intelectual sediado na Suíça. No Brasil, o coreógrafo Henrique Amoedo vem desenvolvendo trabalhos entre pessoas com e sem deficiência por mais de duas décadas, também a companhia de dança o *Roda Viva*, de Natal – RN, o *Grupo X* de improvisação, de Salvador – BA, o projeto *Diversos corpos dançantes* na Escola de Educação Física da UFRGS, iniciado pela bailarina e pesquisadora Carla Vendramin, os trabalhos de Betha Medeiros no Educandário São João Batista e Cristiane Bilhalva na APABB e, posteriormente, na APAE Porto Alegre – RS. A perspectiva relacional do SenseLab, proposto por Erin Manning, como já mencionado, também proporcionou experimentos para pessoas neurodivergentes juntas com outros artistas e pesquisadores, produzindo práticas e dezenas de artigos na revista *Inflexions*¹⁹. Percebo um movimento cada vez maior de artistas e pesquisadores com e sem deficiência interessados pelo tema.

¹⁹ <https://www.inflexions.org/> É o site da revista de pesquisa-criação de muitos pesquisadores do SenseLab e 3Ecologies, com assuntos diversos sobre fazer/pensar, corpo, movimento, filosofia do processo e muitos números voltados para pesquisas sobre neurodiversidade.

De um modo geral, aqueles/as que criam experimentos em contextos adversos criam seu próprio modo de fazer, inventam exercícios e ativam a escuta. A coreógrafa Angel Viana começou seus estudos sobre o corpo a partir da observação de uma aluna com síndrome de Down (Freire, 2018). Da mesma forma, a pesquisadora Irmgard Bartenieff (1981), discípula do coreógrafo Rudolf Laban, ao trabalhar em um hospital para crianças com deficiências diversas, percebeu que precisava de métodos não convencionais.

A partir das oficinas com as mulheres aprendi a dar mais valor aos cochichos ouvidos na sala de aula. Depois, no *Ligados pela arte* pude compreender os “pequenos ruídos” muito melhor que os diagnósticos. Esta é uma forma metafórica de dizer que buscava escutar o que poderia conduzir à expressividade. Era uma intuição como a desenvolvida no Estágio do Hospital Psiquiátrico São Pedro, durante o curso de mestrado, em 2018, junto ao professor Mesac Silveira no PPGAC-UFRGS. No referido componente, os estudantes de Licenciatura em Teatro deveriam desenvolver atividades junto a pacientes e funcionários do HPSP. Alguns participantes vinham apenas para as oficinas, como integrantes do grupo de teatro *Nau da Liberdade*²⁰, ativo até hoje na instituição.

Professor Mesac, eu, juntamente com os estudantes da graduação, desenvolvemos um planejamento de encontros para levar à instituição, formando uma equipe incrível, acolhedora, atenta e disposta a trabalhar a performatividade de uma forma mais ampla e aberta. Nós preparávamos a sala com papéis, tintas, tecidos, objetos, pensávamos juntos em músicas e criávamos estações onde cada estagiário permaneceria para coordenar.

²⁰ *Nau da Liberdade* é um grupo existente desde 2013 no HPSP criado por Fátima Fischer e símbolo da luta antimanicomial. O grupo é formado por estudantes, trabalhadores e usuários de serviços de Saúde Mental, inclusive ex-moradores do HPSP que hoje vivem em residenciais terapêuticos, usuários que ainda residem em unidades de moradia do hospital, mas que estão em processo de transferência para residenciais, e usuários de outros serviços da rede.

Figura 10 – Oficina no Hospital Psiquiátrico São Pedro, Porto Alegre – 2018



Fonte: Foto do acervo da artista e fotógrafa Solange Gonçalves (Nau da Liberdade)

*Descrição da imagem **Figura 10: Oficina no Hospital Psiquiátrico São Pedro** é uma fotografia onde um grupo de quatro pessoas está sentado no chão à esquerda, conversando com uma outra que está próxima, em pé, e outras sete pessoas estão também em pé à direita, mais afastadas, sendo que três delas estão segurando um tecido azul e outras quatro, jogando dois balões, um amarelo e outro vermelho. As onze pessoas estão dentro de um espaço delimitado por uma corda, e uma está fora.*

Os espaços de criação eram onde um grupo poderia se deter e experimentar diferentes elementos, criar uma cena ou simplesmente sentar-se lá e conversar. Às vezes tudo isso ao mesmo tempo, como acontece na Figura 8. Importante salientar que no trabalho, assim como venho propondo nesta escrita, não há separação entre artistas e professores, os agenciamentos artísticos e pedagógicos estavam imbricados no nosso fazer.

A nossa atenção era para estar junto, de acordo com o movimento se movendo do ambiente, sintonizava de alguma forma intuitiva corpos, objetos espalhados e espaço, entre conversas, risadas e ruídos, a experiência se abria para um fazer coletivo que não diz respeito a juntar muitas pessoas no mesmo espaço, mas a um agenciamento do que há nesta relação, ativando outros modos do fazer, do movimentar-se criando nosso ritmo.

Penso se a arte não seria exatamente estes modos de inventar, de fazer, de se relacionar com nosso próprio ritmo e com os demais e se essa não seria uma forma de romper com demarcações impostas: louco/a, o deficiente, velho/a. Outro exemplo em que me inspiro sobre estas invenções do fazer está no trabalho desenvolvido pela psiquiatra Dr^a Nise da Silveira no Centro Psiquiátrico Nacional no Rio de Janeiro (hoje Centro Psiquiátrico Pedro II). Na década de 1940, ela propõe um novo modelo de tratamento, implantando ateliês de pintura, desenho, escultura, colagem e costura. Nise da Silveira decidiu ver as pessoas para além de suas psicopatias, abrindo mão de métodos tradicionais da época como eletrochoque, lobotomia, agressões físicas entre outras formas de dominação da esquizofrenia e normatização de corpos (Melo, 2001).

A partir da experiência de Estágio percebi que por mais libertárias as propostas levadas por educadores/as a estas instituições, há o desafio de lidar com uma estrutura normativa, estigmatizante que repete sucessivas repressões ao dividir os seres entre “normais” e “anormais”. Esta demarcação absurda não colabora com o contato inicial nestes projetos, levando um certo tempo para que a confiança se estabeleça e o espaço para a criação seja valorizado.

Isto também diz sobre acessibilidade para além de audiodescrições, LIBRAS ou rampas, mas a acessibilidade atitudinal de um processo de criação. Nem todos os processos para todas as pessoas e ao mesmo tempo, mas então quais processos? E como defini-los? A prática docente desta forma é também um percurso criativo que ao promover uma experiência tece redes de afetos, aproximando estudantes sem impor discursos, de acordo com seu ritmo, através da prática artística e das materialidades que as compõem.

As materialidades se tornaram mais presentes a partir do curso de arte relacional no Atelier Livre²¹, um espaço de formação e experimentação de artistas visuais. Ministrado pela pesquisadora e artista visual Ana Flávia Baldisserotto, a sinopse do curso mencionava algo do tipo: “*Diariamente* é voltado para todos aqueles que sentem a necessidade imensa de criar todos os dias”. Eu sentia.

Os encontros se voltavam para projetos individuais, não necessariamente artísticos, mas nas bordas entre arte e vida e eram alimentados por conversas,

²¹ Atelier Livre Xico Stockinger, espaço da Secretaria da Cultura da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, onde acontecem oficinas de Artes Visuais, localizado no Centro Municipal de Cultura da cidade.

escutas, leituras sobre o trabalho de alguns performers que fizeram de sua vida, arte ou de sua arte, vida. Retomei o hábito de desenhar, passei a ter agendas, cadernos sem pauta, lápis de cor e, após um certo tempo, comecei a levar tecidos para os encontros. Ana Flávia auxiliava na elaboração do que gostaríamos de criar, permitindo que os processos acontecessem sem imposições, de acordo com o ritmo e a necessidade de cada um produzir algo.

Esta experiência apontava para um desejo de demorar-me mais nos processos, mergulhar na intuição. Nos processos vivenciados profissionalmente, o momento era intenso com muitas apresentações, editais, aulas, projetos paralelos que sustentavam artistas que trabalhavam comigo. O tempo para a criação processual era raro. Ao contrário, a experiência do curso se detinha em um objeto de cada vez, que era desmembrado, esticado, dobrado sem a preocupação de um resultado, de um significado.

Na ocasião, era impulsionada para as texturas dos tecidos, fazer cortes, amarrá-los, vesti-los, inventar tendas de retalhos, entrelaçar. Ao confeccionar mandalas com fios de lã, adotei a mesma técnica de entrelaçamento com tecidos cortados em tiras finas. Um dia, um colega no curso disse que a mandala tecida se parecia com um guarda-chuva. Na aula seguinte, trouxe um guarda-chuva quebrado, tirei toda sua capa e fui tecendo uma mandala com tecidos enrolados entre seus arames. Aos poucos foram surgindo outros materiais: fitas, desenhos, imagens. Meses mais tarde, o guarda-chuva se acoplou ao meu corpo no deslocamento por ruas, praças, parques da cidade, onde transeuntes aceitavam caminhar comigo, compartilhar suas histórias, parar um pouco e *aspirar a...*

Este foi o primeiro guarda-chuva, um protótipo do que se tornaria a intervenção urbana *A.S.P.I.R.E. Ações Simples Para Inspirar e Romper Espaços*. Algo que emergia de uma zona complexa de cruzamentos entre arte e vida, sem a menor intenção em qualquer resultado, voltado para o movimento e relação constituída entre corpo-guarda-chuva. As materialidades emergiram com mais força neste processo, já presentes em espetáculos do Ato Espelhado, porém, desta vez, se tratava de objetos que não representavam uma história ou personagem, eram de certa forma inúteis, penduricalhos, recortes e tiras sem um significado.

Para o pesquisador e performer André Lepecki (2012) um objeto livre de utilidade, de valor, de troca, pode ser chamado de coisa, uma alteridade para com o

inorgânico e inerte. Em suas pesquisas, é uma forma de aproximar o corpo do performer aos elementos, sem hierarquias, tornando o corpo coisa e a coisa, corpo, compondo juntos. As materialidades em A.S.P.I.R.E. não eram elementos meramente estáticos, eram coisas que se abriam para um não fazer, sem uma narrativa, sem uma identificação, eram composições entre coisas que convidavam pessoas a passear sob um guarda-coisas.

Inicialmente, quando as pessoas perguntavam o que eu estava fazendo na rua com aquele guarda-chuva, respondia-lhes que era uma performance. De alguma forma, esta palavra afastava as pessoas, com um olhar de “ah, entendi, legal”. Porém, depois de uns poucos passeios passei a responder que simplesmente, saí de casa hoje com este guarda-chuva, e então abriam-se os olhares: “Como assim? Por que? Mas está fazendo sol!” E isso aproximava as pessoas que eram convidadas para andar ali na sombra, comigo.

Esta experiência ocorreu em diferentes espaços, a figura 11 foi captada no extinto Projeto Vizinhança, entre amigos, artistas de diferentes áreas e vizinhos. Este deslocamento acompanha alguns apontamentos ao longo desta escrita, é um processo de criação em que a transitoriedade já está no próprio ato de deslocar-se, no entanto é um trânsito que permanece como referência suleadora para novos processos.

Figura 11: A.S.P.I.R.E. Porto Alegre – 2016.



Fonte: Acervo Ato Espelhado Companhia Teatral

*Descrição da imagem **Figura 11: A.S.P.I.R.E.** é a fotografia de uma mulher de pele clara caminhando sobre um pedaço estreito de papel craft recortado e colado a um piso de pedras irregulares, ao ar livre entre dois casarões: um branco e outro amarelo. Ela está vestindo uma blusa branca e uma saia também branca com detalhes nas bordas, pés descalços e segurando um guarda-chuva feito de tecidos esvoaçantes de diferentes texturas, fitas, flores e papéis.*

Um ano depois de A.S.P.I.R.E. passei a integrar o projeto *Ligados pela arte* e acredito que muitos caminhos trilhados só foram possíveis a partir deste olhar da experiência, tecendo um projeto pessoal para cada pessoa da oficina, tecendo retalhos, convidando para andar junto. O método empírico de desenvolver as oficinas de teatro foi se revelando a partir de estímulos sensíveis e deste entendimento da processualidade, dos tempos necessários como as Paineiras, sem apressar os movimentos, sempre em trânsito.

Assim como muitos artistas e pesquisadores, desenvolvi uma prática a partir de um modo empírico com pessoas de corpos marcados, muitas vezes com movimentos estereotipados que encontraram na expressão corporal, improvisação e arte relacional a liberdade de agirem por si mesmas. Boal (1993) relata que a princípio, quando lhe disseram que ele iria trabalhar com “excepcionais”, terminologia utilizada na época, ele se preparou para uma proposta com pessoas doentes. No decorrer dos encontros percebeu que todos nós possuímos características que nos tornam diferentes e que o olhar que damos a uma pessoa, marca sua existência. Como defende em sua técnica, para que o ator possa se transformar em protagonista da ação dramática, ele precisa ter a oportunidade de extrapolar seus papéis sociais e os olhares que a sociedade lhes impõem.

Outra figura precursora a desenvolver práticas pela perspectiva da diferença foi Feranand Deligny, que denominou sua comunidade de “aracniana”, onde eram tecidas redes de afeto entre crianças e jovens autistas em Monoblet, na região de Cévennes, França, nos anos de 1968 até 1976. Deligny abandonou os conceitos da psicanálise e mergulhou no universo da não linguagem inspirado nos autistas não verbais, tornando possível uma comunidade alternativa, com tempo para realização de diversos fazeres e economia própria, compreendendo e ampliando a noção de interdependência e do que significa viver em rede.

Segundo o autor, a noção de independência é uma armadilha capitalista para produzirmos cada vez mais. Todos dependemos uns dos outros, estamos em total movimento conjunto o tempo todo, isto demanda processualidade e relação entre nossas experiências. O mais ínfimo movimento já produz diferença no todo (Manning, 2016) e nisso talvez resida a verdadeira viagem, a busca por desvendar estas redes, a errância em direção ao outro, o desconhecido que não foi forjado pela neurotipicidade.

Aqueles que vieram antes, assim como eu, também não tinham pistas para trabalhar nas bordas, considerando que até bem pouco tempo atrás, quando ainda não haviam os diagnósticos sobre Transtorno do Espectro Autista, muitos eram internados como doentes mentais. Honro suas percepções afetivas que aliadas às técnicas disponíveis possibilitaram o agenciamento, a aprendizagem para desenvolver o potencial criativo de pessoas negligenciadas pelo sistema através de experiências artísticas.

Este percurso inicial é apenas uma textura entre as camadas desta investigação onde tudo é importante. Uma textura é algo que sentimos pelo toque, uma sensação de superfícies lisas, rugosas, ásperas, etc. Materialidades diversas, relações que podem ser combinadas. As composições performativas são alimentadas por texturas, compondo uma colcha que está sendo costurada. Assim que terminar sua costura, ela pode se transformar em outro elemento, ou pode ser um ato de costura infinito que se desdobra e se transforma em outras colchas de diferentes formatos, até mesmo uma não-colcha.

As texturas são elementos percebidos diferentemente pela suavidade, tamanho, cor, forma. Meus pensamentos-movimentos são orientados por texturas, lembranças de esvoaçar de tecidos, olhares fixos que poderiam se estender por minutos, danças criadas a partir de luzes e sombras, completamente fora de enquadramentos estéticos, tratavam-se de texturas, como na figura 12.

Figura 12 – Texturas da experiência. Montreal – 2023.



Fonte: Criação pessoal e fotografia minha.

*Descrição da imagem **Figura 12: Texturas da experiência** é uma fotografia de diversos materiais, linhas, lãs, fitas, tecidos, canetas e lápis de cor, almofadas de cores e texturas diversas, com quatro pequenos papéis quadrados espalhados sobre elas, como anotações.*

O contato com a neurodiversidade amplia a perspectiva para a multiplicidade de percepções de uma experiência, todas as texturas passam a fazer parte e se organizam de formas completamente desviantes do pensamento neurotípico. A forma como cada um se relaciona varia de acordo com o que chamam de nível de suporte, espectro, mas proponho pensar sobre texturas ou apenas como a forma como cada um dança com o mundo. Algumas das formas de relação podem causar incômodo como gritos, salivação excessiva, explosões de agressividade.

Pode parecer um emaranhado de caminhos, para a pesquisadora Virgínia Kastrup, a aprendizagem não se define pela solução de problemas, mas pela sua invenção, por ações corporificadas envolvendo o ser e o meio que o circunda, em um processo de complexidade e co-composição, onde ambos se afetam mutuamente, a partir de experiências coletivas que gerem instabilidade, perturbações, de modo que se torna necessário criar uma nova forma para superar o acontecimento imprevisível. (Kastrup, 2008). Bem, as aulas na APABB foram acontecimentos imprevisíveis e suas diferentes texturas trazidas a esta pesquisa vêm sendo movidas entre saberes de diversas experiências, em processo de criação como metodologia pedagógica e como modo de inquirir, em um processo de invenção de mundos possíveis.



Olhar para o mapa

Foto pessoal. Praia de Ondina – Salvador, 2019.

*Descrição da imagem **Figura 13: Olhar para o mapa** é uma fotografia de onde se vê pernas do joelho para baixo e pés enterrados em um chão coberto por conchinhas bem pequenas e algumas quebradas, em tons que variam entre o branco acinzentado, passam pelo coral, até um cinza bem escuro.*

A caminhada instiga a errância, um pensamento em movimento. Um andar que não é guiado apenas pela verticalidade bípede, mas pelo deixar-se guiar pela percepção do/pelo/no/com o corpo. Para Manning: “Caminhar é mover a complexidade de micro movimentos.”²² (*Idem*, 2013, p. 85). É um ato relacional e ecológico entre corpo e ambiente, mais do que a tensão entre vertical e horizontal, mas o movimento em si tomando forma.

As composições performativas tomam forma a partir da relacionalidade entre corpar, vibrar e instalar, tornando estes movimentos inseparáveis, desmembrados apenas para fins de observação de suas diferentes tonalidades. Eles serão apresentados a partir de três diferentes composições realizadas nas oficinas: respectivamente, *Kumbalawé* (2015), *Circo* (2016) e *Percursos* (2018).

É o corpo desta pesquisa que se desenvolveu em Salvador, ou Kirimurê, nome dado pelos Povos Tupinambás à Baía de Todos os Santos. Kirimurê tem cores explosivas, natureza abundante, cheiro de mar misturado a coentro, azeite de dendê e urina. É um lugar bastante barulhento, cidade grande, carros, ônibus, construções, caixas de som e fogos nos dias tradicionais de santos sincretizados. Lugar de céu e mar infinitos com ondas que ensinam sobre a transitoriedade e processualidade, pois cada coisa tem seu tempo e não adianta tentar acelerar. Então, é respirar e viver cada momento do processo que é único e delicado, cheio de camadas, sabores, experiências sensíveis.

Entre estas experiências, há o mar da praia da Paciência, no bairro do Rio Vermelho. Como o próprio nome diz, a Paciência não tem sempre um mar favorável ao banho. Muitas vezes a maré está muito agitada com ondas fortes e repuxo, outras, a maré é tão baixa que precisa ir muito longe para se banhar, o que pode se tornar perigoso. Por vezes as águas estão infestadas de sargaço, um tipo de alga escura, com odor forte que flutua nas ondas. No entanto, há dias perfeitos, mar calmo azul

²² To walk is to move with the infinite complexity of micromovements.

turquesa, cardumes na beira e cheiro de maresia que abençoa quem se banha por ali. É preciso ter paciência, saber que cada dia é único, a onda vai e traz de volta, leva e retorna. Em meio a isso, há a percepção da relação processual, tempos e espaços próprios, a materialidade do mar, água e movimento.

No caminho até corpar trago algumas pistas sobre um reconhecimento do corpo a partir da percepção pessoal. Dos mergulhos e flutuações vivenciados na infância na piscina de plástico do quintal ao contato com o mar aberto. Líquido que envolve o corpo, perda dos limites de onde termina a água e onde começa uma fina película que envolve a pele. Em Kirimurê esta escrita começou a se mover nas vivências no Laboratório de Performance, ministrado pela professora Ciane Fernandes, durante o primeiro semestre de doutorado, ainda presencial, no ano de 2019, no PPGAC-UFBA.

Entre pés e terra há esta textura esfoliante a céu aberto, entre respiração e mergulho há uma superfície aquosa. Entre corpar e vibrar, portanto, as materialidades se tornam mais presentes. O corpo-coisa de Lepecki retorna à discussão, bem como os engendramentos que perpassam o corpo vibrátil de Lygia Clark. Por fim, entre corpar, vibrar e instalar são abordadas as relações espaciais que compõem os diferentes percursos de criação das oficinas. O mar é sempre o mesmo e ao mesmo tempo é diferente em suas nuances, há dias para corpar, outros dias para vibrar, dias para instalar e ainda, dias para manter a opacidades entre estes movimentos, sem defini-los, variando de acordo com a necessidade e percepção de cada um que estiver na praia.

3.1. Do/pelo/no corpo

“No princípio era o movimento” (Gil, 2005 p. 13). Menina de cabelos curtos que corria pelo pátio vestindo apenas uma calcinha, uma cabrita, como dizia o padrinho. Subia em árvores e sentia a natureza abundante na casa da primeira infância. Brincava de corpo-cabrita se envolvendo em tudo que pulasse, em tudo que dançasse. Sempre foi o movimento. Revisitando uma trajetória em que os trabalhos impulsionados pelo movimento sempre foram mais interessantes, a percepção do

corpo em movimento já se fazia presente no brincar com os pés descalços, no sentir a terra entre os dedos, pés sujos como na figura 13.

Figura 14: Foto “A menina dança”. Canoas/RS – 1977.



Fonte: Álbum de família – Júlio Cezar Ragazzon

*Descrição da imagem **Figura 14: A menina dança** é uma fotografia em preto e branco de uma criança em pé, com uma das mãos na cintura e a outra erguida fazendo o gesto simbólico de “paz e amor”, com os dedos médio e indicador levantados. Está usando só uma calcinha e usa cabelos curtos. Ao fundo há um quintal com vegetação abundante cercado a frente de uma casa.*

A percepção estava também nos mergulhos e flutuações imersos na piscina de plástico do quintal, experiência que ainda revisito a cada encontro com piscina, rio ou mar. Líquido que envolve o corpo, perda dos limites de onde termina a água e onde começa o eu em uma fina película que envolve a pele. Entre o contato com os pés na areia úmida, há uma textura esfoliante e aquosa a céu aberto, entre respiração e

mergulho. Sempre o movimento e as materialidades que o percorrem: o vento no rosto produzido pela corrida, as ásperas cascas de ralando os joelhos na sua subida árvores, a pressão que se atravessa no ato de mergulhar, a suavidade do flutuar. Saber-se espaço de acordo com cada elemento que se propõe como relação.

O corpo em movimento, seus aspectos motores, fisicalidade, experiência somática, cognitiva, aspectos filosóficos, tudo passou a ser assunto de interesse. Corpo, esta primeira materialidade como diz Mendonça (2016), o que há de mais visível, audível, sensível e palpável que uma criança pode brincar, e daí em diante emergem práticas e fazeres: mover, ouvir, ver, cheirar, sentir. Apesar de ser a primeira materialidade, o corpo não inicia este processo, pois ele é o resultado da relação, da simbiose em seu ambiente, imersão, tempo, espaço, velocidades, desejos que precedem o movimento, uma experiência que o atravessa.

Corpo pelo entendimento do termo *soma*, elaborado por Thomas Hanna, em 1976, para designar o campo da Somática, se referindo ao corpo vivido e experienciado (Fernandes, 2014). A somática compreende o corpo como organização sensorial, afetiva, cognitiva, em suas diferentes experiências relacionais e percepções, se referindo à corporeidade. A experiência somática conduz ao pensamento ecológico de forma abrangente através de distintas técnicas e práticas derivadas dos estudos sobre corporeidade, potencializando o profundo conhecimento entre camadas de pele, músculos, ossos em total sintonia com o ambiente, conectados à sensibilidade.

Há muitas abordagens possíveis para se falar sobre o corpo e posso garantir que todas elas me interessam porque vejo rastros e imbricações entre diferentes linhas do pensar em movimento que se complementam e se desdobram. Elas podem se desenvolver a partir do ponto de vista motor, somático ou cognitivo, heranças de artistas e pesquisadores que ao longo do século XX trouxeram suas contribuições de caráter prático e/ou teórico sobre o funcionamento do corpo vindo de estudos biológicos, fisiológicos, psicológicos, filosóficos e/ou artísticos.

Nos últimos quarenta anos os estudos sobre o corpo têm se intensificado para sua estrutura relacional, como proposto pelas pesquisadoras Christine Greiner e Helena Katz (2005), com uma complexidade tão grande que seriam necessárias diversas áreas do conhecimento, portanto um território indisciplinar, destacado pelas

autoras a partir da obra *Antropológica do espelho* (2002) de Muniz Sodré, para abarcar seus conceitos.

Para tratar do corpo, não basta o esforço de colar conhecimentos buscados em disciplinas aqui e ali. Nem trans, nem interdisciplinaridade se mostram estratégias competentes para a tarefa. Por isso, a proposta de abolição da moldura da disciplina, em favor da indisciplina que caracteriza o corpo (Katz, 2004; *apud* Katz; Greiner, 2005 p. 126).

Indisciplinar também é uma atitude de oposição às formas disciplinares e normativas, contrário ao institucionalizado discurso pedagógico dominante (Bondía, 2002). Indisciplinar porque as supostas disciplinas atribuem limites e contornos que restringem a experiência e a normatiza. Além disto, a indisciplinaridade contempla os percursos nômades, as zonas fronteiriças que também acompanham tanto os Estudos da Deficiência como as performances.

Os estudos do corpo foram vivenciados na prática ao longo de minha trajetória e, no período de doutorado, no componente curricular Laboratório de Performance, durante o primeiro semestre de 2019, ministrado pela professora Ciane Fernandes. As tardes de quintas-feiras eram dedicadas à Pesquisa Somático-Performativa (PSP), outra abordagem de pesquisa guiada pela prática, assim como a pesquisa-criação que posteriormente passei a adotar. A PSP criada por Fernandes baseia-se na Arte do Movimento advinda do estudo do Movimento Autêntico (dança-teatro, improvisação em dança, performance) e do Sistema Laban/Bartenieff. O que era experienciado nos encontros gerava um ambiente afetivo, com trocas constantes entre as pesquisas compartilhadas dos pesquisadores movendo e sendo movidos.

Começar a pesquisa pelo pensar-mover foi um aspecto fundamental para as etapas seguintes, o corpo em movimento fazia todo o sentido ao ser conduzido para experimentar o que era relevante, o que precisava ser relatado ou ser abandonado, porque o próprio movimento conduz a sua transformação. Para Fernandes:

Considero performatividade como mover com e ser movido por seres, coisas e palavras, criando conhecimento na e a partir da conexão com nossas pulsões celulares e seguindo-as no processo deste descobrimento mútuo entre ser e meio. Este aprendizado de corpo inteiro sustenta nosso estar no mundo e contribuir com ele. (Fernandes, 2017, p.139)

Em uma das propostas somáticas de imersão corpo-ambiente, um conceito desenvolvido na pesquisa de Fernandes (2022), nosso grupo teve a oportunidade de experienciar mergulhos, flutuações e experiências de cuidado. Ao dançar com o oceano percebendo volumes, marés, ondulações, os elementos da pesquisa passaram a se conectar: prática-teoria, professora-performer, corpar-vibrar-instalar, neurodiversidade-processos de criação-ambiente. Não era apenas uma simples observação do mar ou exploração de movimentos na água, era o que Fernandes, citando Nagatomo, chama de sintonia somática (2014, 2018), que conecta pulsações internas com o ambiente, em um processo sensível e integral em níveis micro e macro, relacionando uma inteligência abrangente, a inteligência celular.

Figura 15: Marcela Trevisan e Patrícia Ragazzon no Laboratório de Performance, Salvador – 2019.



Fonte: Ciane Fernandes

*Descrição da imagem **Figura 15: Marcela Trevisan e Patrícia Ragazzon** é uma fotografia que capta um mergulho onde duas pessoas estão submersas cruzando o percurso uma da outra. Uma delas está vestindo um biquíni amarelo e outra preto, num fundo esverdeado com reflexos do sol na água.*

Na sintonia corpo-água é possível experienciar o que as redes de estudos indisciplinadas afirmam sobre a constante troca entre o dentro e o fora do corpo, que

faz com ele se modifique a fim de manter a relação com o ambiente que o cerca. Isto conduz à ideia de corpo como instabilidade, pois assim que é delimitada sua fronteira, já recomeça um novo processo de permeabilidade com o ambiente (Greiner, 2005). As constantes modificações fazem com que o corpo desenvolva determinadas aptidões, aprenda a desenhar-se de acordo com as necessidades de adaptação. Tal experiência, como destaca a autora, ocorre a tudo o que é vivo, o que vai diferenciar a ação do corpo com o ambiente é a complexidade que cada uma destas estruturas podem afetar uma à outra, em um processo de co-composição contínuo.

Tanto a Somática quanto as teorias de caráter mais cognitivista concordam que nossos sistemas funcionam em rede, conectando ambiente e experiência. Esta é uma grande evolução do pensamento sobre aprendizagem, o corpo sabe o que fazer, no entanto ele só sabe porque existe em interdependência e em relação. O corpo é atravessado pela experiência, tensões, movimentos (Gil, 2005) ou seja, a experiência passa pelo corpo e não começa por ele. O sistema sensório-motor é uma parte desta experiência, mas existe ainda algo que excede da relação corpo-ambiente que é inapreensível e inclassificável que nos compõe.

Tal concepção foi uma grande evolução do pensamento sobre aprendizagem, apontando que o corpo sabe o que fazer, porque ele existe em relação com o seu meio. Para Kastrup (2007), a aprendizagem está relacionada à experimentar um saber, não criar soluções, mas problematizá-las, o que levaria o sujeito a reinventar a si mesmo, produzindo novas formas de percepção. O ato de aprender ocorre de forma corporalizada, a partir de experiências partilhadas.

A corporalização é a ação que envolve corpo e ambiente, em seu processo de co-composição, e neste estudo se volta para a compreensão do movimento que atravessa esta relação, não o que este corpo é, mas o que ele pode fazer (Manning, 2013). É neste pequeno e intenso centro do processo onde a experiência ocorre, que proponho atravessar para conhecer o hipotético interior das composições performativas. Elas se materializam onde a criação começou a pulsar, no entrelugar que produz gestos quase imperceptíveis, mas com o potencial de produção de diferença em suas pequenas variações do que ele pode vir a ser (Manning, 2016). É um campo que nunca se esgota, autogenerativo, desencadeando novas relações, movimentos.

Embora este estudo não se pautar por pesquisas cognitivas, cabe ressaltar que nos últimos trinta anos, elas revelaram que os processos de aprendizagem se dão em relação, que o sensorialmente sentido é fonte de cognição, em processo de reinvenção de si e do mundo (Kastrup, 2008). Os silenciamentos e aprisionamentos do corpo por mecanismos de poder reduzem possibilidades, repertórios gestuais, estratégias cognitivas que poderiam vir a modificar o corpo a partir das relações.

Uma pessoa perguntou-me há certo tempo atrás, como eu me sentia quando assistia a uma performance ou espetáculo? O questionamento soava estranho, era genérico. Havia nela uma certa inquietação corporal enquanto falava, uma velocidade diferente e nesta diferença fui permitindo que ela me auxiliasse nas respostas. Em sua atipicidade ela me dava alternativas: a sensação era quente ou fria? Ficava na parte de cima ou de baixo do corpo? Qual cor, tamanho, forma?

Assim, aprendi mais uma forma de avaliação para além da observação da cena ou de um posicionamento crítico, perguntando ao corpo como ele materializava o sentimento. Então, onde se localiza a percepção do movimento no corpo? O corpo dá forma ao objeto ou o objeto que lhe dá sua forma? Perceberíamos o que somos, nos entenderíamos separados de objetos e/ou elementos externos se não houvesse espaço? Onde sentimos o espaço? Quais as características destas sensações? Estes questionamentos conduziam a pesquisa para além do material produzido nas oficinas, oportunizando a geração de novas propostas, ao explorar não apenas o que são as composições performativas, mas o que elas podem fazer.

Internamente, as composições performativas envolvem o movimento se formando no processo de criação e se tornam aparentes através das materialidades que as compõem. No movimento se formando estão corpar, vibrar e instalar, a depender da ação de delimitação que atravessa tempo, espaço e velocidade, embora tudo ocorra ao mesmo tempo, sem hierarquias, é uma só experiência, um acontecimento. Porém, voltando à imagem do hipotético microscópio, entre movimento e corpo há mais do que dança, entre corpo e objeto há mais do que ação, entre corpo, objeto e espaço há mais do que performance.

Há pequenas tonalidades entre a relação do movimento que atravessa corpo, objeto e espaço, camadas de diferença em uma coreografia nem sempre bem coordenada, pois muitas vezes o imbricamento e fricção entre estes deslocamentos são delicadas e sutis fronteiras de três texturas inseparáveis, interseccionáveis e

simultâneas. Corpar trata-se do movimento que perpassa o corpo e a textura principal é o desejo por mover e gerar mais movimentos. Quando o movimento que perpassa o corpo é interceptado por um outro elemento externo a ele, e há um desejo de relação com essa exterioridade, é vibrar. No caso do movimento se instaurar, revelando um percurso ou delimitando uma área, é instalar.

Obviamente, todos estes movimentos se compõem ao mesmo tempo e continuarão ocorrendo em diversas performances independentemente de serem nomeados ou não. Situo-os aqui para fins de investigação das composições performativas. Corpar, vibrar e instalar não se reduzem à manipulação de objetos, mas à relação que emerge de dinâmicas sensíveis. Não são algo para se fazer, como um exercício de corpar ou uma prática de vibrar, mas são algo que está sendo feito, um caminho.

3.1.1. Co-mo-ver

O errante, que não é mais viajante nem o descobridor nem o conquistador, procura conhecer a totalidade do mundo e sabe desde já que isso ele não cumprirá jamais – e que nisso reside a beleza ameaçada do mundo.²³
ÉDOUARD GLISSANT

O que um corpo pode fazer? Mover e ser movido é também um caminho de errância onde não se sabe ao certo aonde se pode chegar e o que pode ser encontrado na estrada, pois a peregrinação tem a ver com isso, com revelações e descobertas sobre si mesmo. Muitas vezes, a descoberta de si e do seu potencial relacional pode não ser positiva aos olhos da sociedade intolerante que não acolhe as diferenças em todas as suas diversidades e intersecções.

Para manter o anonimato das pessoas participantes e fugir de esquemas de categorização, classificação numérica, escolho dar-lhes nomes de flores, porque até pouco tempo atrás me achava uma pessoa pedra, dura, inflexível. As flores me fizeram perceber a diversidade dos jardins, onde me descobri árvore andante espiralada.

²³ L'errant, qui n'est pas voyager ni le découvrir ni le conquérant, cherche à connaître la totalité du monde et sait déjà qu'il ne l'accomplira jamais – et qu'en cela reside la beauté menacée du monde. (GLISSANT, p. 33) – Tradução minha.

Um dia recebemos Cravo nas oficinas, de olhos assombrados carregado pelo braço do pai. Era um jovem grande de vinte e poucos anos com baixo tônus que nunca tinha conseguido a segurança de ficar sozinho em uma aula inteira durante toda a sua vida. Sua primeira vez sem a presença do pai foi na oficina de teatro e, aos poucos, passou a integrar as demais aulas da APABB. Durante meses, quando ele entrava na sala me perguntava onde ele podia sentar-se, mesmo havendo muitas cadeiras disponíveis.

A dificuldade de escolha do assento poderia ser sobre a quantidade de opções, uma das dificuldades de muitas percepções autistas, porém no decorrer das práticas percebi que era porque Cravo não se sentia seguro em agir por si mesmo. Perguntava tudo, se podia levantar, se podia pegar a bola, se podia jogá-la e como deveria fazê-lo, buscando sempre o jeito “certo”, porque um dia confessou que fazia coisas do jeito “errado”. Com o tempo Cravo foi se apropriando de seu corpo, demonstrava estar cada vez mais feliz, o pai relatava que em casa ele contava os dias para chegar na aula e tudo ia bem.

Em uma aula em que todos estávamos muito alegres e onde criamos muitas atividades, Cravo ao despedir-se foi na direção de um colega e deu-lhe um beijo na boca. Todos ficamos surpresos, mas não foi um gesto brusco, foi um gesto de carinho, uma manifestação amorosa, tanto que o próprio colega beijado nem se importou, saiu inclusive rindo.

No entanto, lidamos com estruturas duras, como mencionado, e colegas saíram comentando o ocorrido. Na aula seguinte, Cravo voltou amedrontado, nos encontros subsequentes regrediu muito e voltou a perguntar o que podia ou não fazer, de um modo que já não ocorria há meses. O pai veio conversar conosco sobre o beijo, levando o caso à direção, assistência social, todas as instâncias. A pedagoga da instituição sugeriu um trabalho de orientação sexual que foi recusado pela família. Cravo vinha para as aulas cada vez mais infeliz, visivelmente sob alguma medicação que o anestesiava para tudo, para partilhar das práticas, para viver seu corpo em movimento, para estar em relação com os outros. Um dia teve um surto agressivo com um colega e depois disso o pai o tirou das atividades.

O caso de Cravo possui muitas camadas: beijar alguém sem consentimento, relações homoafetivas, repressão sexual. Mas também passa pela condição de um corpo excluído que pode produzir uma organização própria, de onde perpassam as

forças do múltiplo criado em coletividade. Não é possível determinar o que pode acontecer a partir do ato de mover e ser movido, lidamos com a imprevisibilidade. Infelizmente, esta história não termina bem, como a história de muitas pessoas com deficiência com orientação sexual não normativa, havendo outros casos semelhantes na instituição.

Quantos Cravos são descartados todos os dias em instituições, em espaços normativos e/ou excludentes? O quanto o diagnóstico de autismo permite que uma pessoa possa ser medicada, punida física e psicologicamente? Mover e ser movido se refere também às escolhas, no momento em que há um movimento foi feita uma escolha espontânea por este mover. No caso, alguém que não conseguia escolher onde sentar-se, a partir do mover e ser movido escolhia beijar alguém.

Há aqui um movimento que transpassa a experiência gerando novos movimentos, há uma pessoa neurodivergente que produz um ponto de fuga. Por outro lado, sem questionar a orientação sexual ou os desejos supostamente reprimidos, muito comumente observado no tratamento a pessoas com deficiência, pois de uma forma geral, são vistas como assexuadas, há limites e respeitos ao outro que precisam ser estipulados e manifestados. No caso, não houve nenhuma reclamação por parte da pessoa beijada, nem de seus familiares, mas não deixa de ser um ato invasivo e pode ser até violento para alguns.

No entanto, o que mais me interessa ao expor esse relato é o que um corpo é capaz de mover quando não está aprisionado, quando sua experiência de movimento não se restringe a um modelo normativo. Sigamos em busca de uma sociedade que possibilite movimentos, cuidado e respeito, que permita a saída de nós mesmos e de nossos preconceitos, reconhecendo o Outro, entregue aos limites do mundo... e fora dele.

3.2. Siga aquela estrada: corpar

As práticas nas oficinas tiveram muitos obstáculos, principalmente no início do projeto, não devido às limitações condicionadas pelas supostas perdas funcionais características de deficiências, mas pela carência de experiências relacionais. O brincar, o convívio com outras pessoas além do núcleo familiar, o compartilhar

alegrias, tristezas e afetos, todas estas relações são fundamentais para co-mover-se, produzir modos de estar no mundo de acordo com sua particularidade.

Como mencionado, os encontros tinham um tempo reduzido e a preparação corporal era elaborada a fim de proporcionar uma atividade lúdica de movimento, visando o mover-se por si mesmo, o que era desafiador para muitos. Assim foram criadas brincadeiras com a intenção de mover cada parte do corpo, articulações, cadeias musculares com o objetivo de uma descontração física que ao mesmo tempo também tivesse um caráter lúdico.

Ao som de músicas variadas, eram criadas danças que impulsionavam balanceios, gingados, movimentos ritmados e às vezes cantos, auxiliando no mover-se, primeiramente de forma reduzida ou tímida, depois como uma imitação de repertórios coreográficos de artistas populares que eram modificadas. Esta experiência foi utilizada nas oficinas com as mulheres do serviço social. As danças eram improvisadas e o objetivo era a ativação do movimento para criar uma experiência sensível, gerando outras formas de locomoção, deslocamentos e engajamento do grupo.

No segundo ano do projeto, a instituição adquiriu os tecidos coloridos de voal, e foi quando tivemos a oportunidade de propor uma dança diferente a partir desta nova textura. Primeiramente, os tecidos foram espalhados pelo espaço, em seguida cada um podia segurar o seu tecido e fazer o que tivesse vontade. As indicações sobre como mover os tecidos não eram feitas verbalmente, na maioria das vezes. Algumas poucas palavras escapavam, pois os estímulos eram dados mais pelas ações, pelas provocações das professoras feitas em movimento, observando quando alguém experimentava uma forma diferente e incentivando sua reverberação no grupo. Como a textura era suave e macia, a maior parte dos movimentos conduzia a tocar, esfregar sobre a pele, mãos, rostos, ou lançar para cima e esperar que o pano caísse sobre si.

Tudo estava tão em sintonia neste mesmo dia, que a professora Cristiane havia levado para aula músicas do espetáculo *Saltimbanco* (1992) do Cirque du Soleil²⁴. Da receptividade dos elementos música e tecidos, começamos a inventar formas, modos de locomoções, brincadeiras. Eles se divertiam e observavam os demais, com outras cores, formatos, outros modos de jogar o pano ou segurá-lo. Enquanto que no ano

²⁴ Companhia de entretenimento, sediada na cidade de Montreal, Canadá, fundada em 1984, pelos artistas de rua Guy Laliberté e Gilles Ste-Croix, sendo atualmente a maior companhia circense do mundo. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Cirque_du_Soleil Acesso em 01 jun 2021.

anterior, cada turma havia realizado uma atividade diferenciada, desta vez decidi utilizar a mesma prática em todos os grupos, independente das diversas percepções deste novo elemento.

Através do movimento do corpo em relação com o tecido surgiam outras possibilidades conduzidas pela leveza e suavidade, se prolongando pelas demais partes do corpo que era afetado por esta sensação. Era uma brincadeira de voal, de voar... a textura deste tipo de tecido permite esta sensação: leve, suave, esvoaçante. Ao tocar na superfície da pele parece que podemos adquirir essas características também. O movimento se expandia para além do que estávamos explorando nas danças iniciais, o corpo se prolongava, se arriscava a fazer movimentos que não havia experimentado antes, porque entre o objeto tecido e o espaço produzido havia a necessidade de movimento que impulsionava o corpo, que por sua vez, criava mais movimentação do tecido.

A utilização dos tecidos ao mesmo tempo em que delimitavam um campo, possibilitavam a ampliação da ação. De acordo com a percepção de algumas pessoas autistas, muitas vezes há a dificuldade de entendimento dos limites das experiências, que podem se misturar entre cheiros, cores, formas ou sensações, os “dentros e fora” da experiência, como já mencionado. Um objeto como o tecido de voal age como elemento de ampliação e ao mesmo tempo de contenção da percepção do corpo, a partir do toque sutil sobre a pele, auxiliando a focalizar no movimento e gerando possibilidades para os processos de criação.

O permitir-se envolver pela elasticidade e fluidez dos tecidos prolongando a movimentação propiciava quase que uma outra segunda camada da pele. A pele real dentro da experiência, percebida pelo sentido da visão do tecido, do tato do toque sobre o corpo e da cinestesia de onde emergem sensações, experiências que transbordam pela percepção do movimento. É uma relação que produz outras relações e perpassa o corpo. Portanto, um corpo relacional e processual em movimento contínuo, um corpo em ação, o que transborda como corpo no mundo compondo com ele, corpo-verbo, corpar.

Regina Favre²⁵ também vem utilizando “corpar” transgredindo o substantivo e transformando o corpo em verbo. Sua justificativa seria porque o corpo não é dado

²⁵ Disponível em: <https://laboratoriodoprocessoformativo.com/2014/02/corpar-nosso-verbo-principal/>. Acesso em: 04 out. 2023.

como algo acabado, sendo possível e oportuno não associá-lo ao substantivo, por seu caráter de transformação, de estar sempre sendo, tornando-se. Helena Katz (2021) tem também relacionado o termo *embodiment* ao verbo corpar. De acordo com a autora, a palavra seria:

A ação que ocorre nesse encontro não é algo que acontece ao corpo, mas sim um tipo de ação que faz o corpo estar sempre se fazendo corpo (sem nunca ficar pronto), justamente porque é a troca de informação entre o corpo e o ambiente que vai fazendo o corpo existir (Katz, 2021, p. 19).

Um corpo inacabado, movendo-se para se tornar um corpo que ainda não é, mas pode vir a ser, rompendo com a própria estrutura linguística em que substantivo torna-se verbo, empoderando o corpo classificado como vulnerável, tornando-o um corpo inapreensível, potente. O corpo em movimento relaciona tempos, espaços, pesos, uma série de circuitos que se ampliam em diferentes camadas e direções, nunca cessando de produzir novas redes.

Durante as oficinas não havia muito tempo para parar, observar com atenção, sentir a respiração, pois tudo acontecia em alta velocidade, em diferentes ritmos, nuances, necessidades. A exigência de desenvolver atividades entre uma neurodiversidades de percepções não permitia uma aproximação individualizada que talvez se fizesse necessária, já que as professoras estavam também sempre se movendo para atender e facilitar as experiências entre a diversidade de pessoas participantes.

Corpar é o movimento que escolhi para descrever a composição performativa *Kumbalawé*²⁶. Desenvolvemos apenas este experimento ao longo do ano de 2015, com muita delicadeza para descobrir modos de se movimentar, jogar individualmente, em duplas ou em grupos. Alguns preferiam dançar, outros cansavam e queriam deitar-se enrolados nos panos uns sobre os outros. Outros, não queriam participar inicialmente e com o decorrer das aulas se sentiram motivados a partilhar da experiência. Enfim, cada um tinha a possibilidade de ser diferente dentro de suas especificidades, dentro de seu movimento em corpar.

²⁶ Nome dado usado a partir da música do espetáculo *Saltimbanco* (1992) do Cirque du Soleil, utilizada na performance.

Kumbalawé marca a trajetória espiralada que conduz a esta escrita, pois foi algo diferente de qualquer outra produção, muito próxima a sensações produzidas por diversas obras de arte que nos marcam por um algo mais, por espetáculos que apelam aos sentidos por seus experimentos diversos. O movimento convidava a dançar, brincar, impulsionando o processo de criação, muitas vezes caótico e desordenado. *Kumbalawé* acontecia através do movimento acessando multiplicidades, afetos, performatividades. A duração era o tempo da música para alguns, poderia ser uma coreografia, enquanto que para outros o tempo de realizar um único movimento, uma performance muito curta e fugaz. Outros ainda, jogavam o pano sobre a cabeça e andavam pela sala, com um filtro monocromático sob o olhar.

Voltando a ideia de identificar as pessoas participantes das oficinas como flores, apresento na imagem da figura 16, Lírio. Embora soubesse se expressar verbalmente, sua opção era se comunicar por meio de gestos e movimentos.

Figura 16 – Composição de Lírio – Sarau APABB, Porto Alegre - 2015



Fonte: Foto do acervo da APABB: Paula Türk

Descrição da imagem **Figura 16: Composição de Lírio** é uma fotografia da imagem de alguém em pé, com os braços em cruz e tronco avançando para frente, vestindo

preto. Sobre ele há um tecido grande cor de laranja, esticado sem que se possa visualizar a cabeça, apenas os braços e pernas. Atrás há outras duas pessoas estendem um longo tecido amarelo e ao fundo, pessoas sentadas assistindo.

Lírio possuía uma sabedoria corporal nas oficinas que permeava os entrelugares do corpar, onde ele poderia estender-se por muito tempo dentro de um mesmo movimento, indo até o nosso olhar cansar de vê-lo repetir e repetir um gesto, explorá-lo e permanecer no acontecimento. O movimento do seu processo de criação habitava velocidade e repouso, pausas prolongadas e de repente muitos gestos precisos e ordenados, um tempo dilatado, expandido, onde muitas vezes é desconfortável de estar, inclusive para performers profissionais.

A mãe se preocupava e não percebia que ele preferia falar através do corpo. Lírio se sentia meio que um líder de sua turma, dançando, insistindo em um movimento em atitude firme, até que os demais compreendessem o que ele estava propondo. Inclusive, muitas vezes tive que conversar com ele, para que suas vontades não fossem uma imposição aos colegas. Suas composições eram uma total entrega e ele não compreendia porque os demais não se entregavam ao movimento como ele, sendo muito insistente em suas tentativas.

Corpar envolve os pequenos movimentos que ocorrem na experiência, no ato de alguém enrolando-se em um tecido, sendo cada impulso que percorre o trajeto dentro do movimento entre pele e tecido, antes mesmo de virar uma pose, uma imagem. Corpar estava presente quando uma participante abria seus braços em cruz, fazendo um manto com o pano e outras fazendo o sinal da cruz católico, quando ela passava. Quando alguém batia os braços, como asas de uma borboleta com o tecido entre ombros, impulsionando outros a fazerem também, criando um enxame de insetos, voando, correndo e dançando, misturados a outros, que em suas composições eram passistas de escola de samba. Corpar envolve também o não fazer e simplesmente estar junto, atravessando estas imagens. Tudo isso é sobre corpar.

Corpar trazia a possibilidade de mover-se e ser movido sem a preocupação de encaixar-se em qualquer forma ou padrão, sem a manipulação dos familiares ou de terapeutas de reabilitação física. Eles se moviam a partir do contato “tecido sobre pele”, expandindo o movimento. Faziam desfiles de moda, poses, respondiam aos aplausos ou vaias de colegas, abrindo os limites de sua própria percepção,

compartilhando afetos em uma experiência coletiva. Quando me refiro a corpar, quero dizer que seu significado mais profundo é esta ação entre a força dos elementos e fatores externos de criação em movimento, interação, aprendizagem que se transforma em experiência em uma fração de segundos, pois também se caracteriza por sua efemeridade.

Corpar é uma textura dentro do processo criativo, um instante captado pela fotografia de Sempre-vivas, como na figura 17, em que um grupo que considero um buquê, já que se apoiava mutuamente, tinham interesses processuais e estéticos similares, escolhas parecidas. O grupo dos Sempre-vivas era uma turma de dez participantes sempre muito disponíveis para todas as propostas e aqui a acessibilidade fazia parte das noções de cada participante.

Figura 17 – Composição de Sempre-vivas - APABB, Porto Alegre – 2015



Fonte: Foto do acervo da APABB: Paula Türk

*Descrição da imagem **Figura 17: Composição de Sempre-vivas** é uma fotografia com cinco pessoas vestindo roupas escuras, duas delas segurando ao alto um tecido grande amarelo, duas outras passando por baixo dele, segurando um outro tecido cor*

de rosa. Se vê uma outra pessoa, ao fundo observando esta ação e um tecido verde logo ao lado dela.

Apesar do grupo ser heterogêneo em habilidades e compreensões, havia um senso de interdependência onde eles contribuíam para que as composições fossem realizadas entre todas as pessoas envolvidas, sendo incentivadas com falas, gritos, palmas, torciam por elas. Cada participante tinha sua característica, suas habilidades e possibilidades, porém a ação em conjunto era o ponto forte do grupo. Sempre-vivas era a última turma nas tardes de quarta-feira e após o cansaço dos demais grupos do dia, era sempre um bálsamo, onde as propostas eram assimiladas ou reinventadas naturalmente pela turma.

Kumbalawé recebeu total aprovação como novo modelo de sarau pelos familiares que os assistiram e pela instituição. A forma levada ao sarau partiu do que estávamos desenvolvendo no dia a dia das aulas, o movimentar dos tecidos, o contato com a música e o que as improvisações poderiam fazer surgir. Não trabalhávamos com a ideia de repetição, mas com a composição de referenciais criados a cada encontro, rememorando ações que já haviam sido desenvolvidas e ampliando-as. Não havia nenhuma instrução rigorosa, técnica ou metodológica, era do contato com o tecido que o corpo experimentava deslocamentos, prolongamentos. Havia o mover e ser movido compreendendo um espaço afetivo, em constante processo de aprendizagem, adaptações e possibilidades. Havia uma técnica de facilitação criada empiricamente entre nossas particularidades perceptuais, interdependência e relacionalidade entre alunes/as/os e professora, um processo colaborativo.

No dia do sarau, apesar da agitação em receber os familiares, tudo foi leve, silencioso, calmo, iniciando pelos tecidos espalhados no chão, enquanto começava suavemente a entrar a canção. Quando a música começava, apenas um participante entrava. Fizemos esta mesma configuração com todas as turmas. Quem entrasse passava a interagir suavemente com o seu tecido, que pelas qualidades do caimento e leveza do voal, produzia novos movimentos que conduziam o corpo a explorar outras ações, em um processo fluído. Em seguida, entrava outra pessoa, e logo depois, duplas, que por afinidade gostavam de trabalhar juntas e experimentavam uma dança entre elas e um só tecido, até entrar a turma inteira. No final, entravam aqueles com mais resistência em participar, muitas vezes, entravam junto com alguém, mas

houveram momentos que entravam sozinhos para brincar, flutuar, morder o voal, ou simplesmente ficarem boquiabertos, assistindo as composições das/os colegas, impactados pelas cores e pelas movimentações autorais.

Havia o balançar do tecido, brincadeiras diversas que surgiram a partir de provocações em sala de aula, como jogar o pano para o ar e tentar pegá-lo e havia quem deitasse sobre, fazendo um ninho aconchegante. O tecido em relação trazendo a ideia de vento, mar, capa de reis ou super-heróis. Era um espaço aberto a agenciamentos de acordo com cada sensibilidade, padrões de experiência e da interação com seu meio, em sintonia.

É comum observar que em literaturas biomédicas, definições parciais em buscadores de pesquisa, as pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista e outras terminologias, são definidas como incompatíveis com o que o senso comum costuma a associar por trabalho coletivo e convivialidade, surpreendiam estas expectativas nas oficinas. Ativistas de movimentos pró-neurodiversidade vêm advertindo que as literaturas clínicas a este respeito estão defasadas, ampliando a complexidade de relações feitas para além da linguagem verbal, do contato visual ou associações de acordo com o desenvolvimento cognitivo considerado normal. Pessoas neurodivergentes são capazes de se relacionar, dar depoimentos, produzir textos, em uma ecologia de trocas de saberes e redes de compartilhamento que se associam a construção de outros modos de produzir em coletividade, mostrando que a patologização traz um modelo padronizado do que deve ser interação.

No caso das oficinas, como a maioria era não verbal e não sabia escrever, eles produziam movimentos misturando paisagens, sonoridades, percepções. Corpar se dá em relação, em interdependência total entre todas as materialidades, movimento-corpo-objeto(tecido)-espaço. Ocorre em âmbitos processuais, relacionais, afetivos e inventivos, alargando as fronteiras e limites corporais e sensoriais, ampliando um pouco mais as bordas do mundo.

3.3. Sinais à beira do caminho: Vibrar

Hoje, objetos aparecem, mas não como “adereços” (ou “properties” – como objetos cênicos são chamados, de modo revelador, em Inglês), nem como geradores de “efeitos cênicos”, ou como “performers substitutos” (ie., como marionetes). Ao invés, vemos hoje em dia uma

série de trabalhos onde objetos e corpos ocupam espaço lado a lado e ... às vezes, pouco mais acontece. Esse simples ato de colocar coisas em sua quietude, imobilidade e concreta coisidade ao lado de corpos, não necessariamente junto com os dançarinos, mas lado a lado, resulta em um evento substancial: sublinha a estreita linha que simultaneamente separa e une corpos e coisas, delineia uma zona de indiscernibilidade entre o corporal, o subjetivo e a coisa (LEPECKI, 2012, p. 98).

A delimitação do corpo é o senso de separação com as demais exterioridades e é tão forte esta percepção que a crença de que a experiência começa no sujeito poderia ser assim justificada. O que se percebe como corpo é o atravessamento da experiência e o senso de delimitação é aprendido no decorrer da vida, como parte da compreensão do mundo (Manning, 2013).

De acordo com Brian Massumi (2016), pesquisas demonstram que bebês não têm este sentido definido, corpo, seio da mãe, leite, mundo, fome são experiências que não são elaboradas com fronteiras, mas pertencem à mesma sinestesia. Para o autor, a percepção de pessoas autistas, pelos seus relatos de extrema sensorialidade, poderia ser considerada uma experiência de corpo-mundo, um corpo que é sem contornos e por isso mesmo, também mundo, sem contornos definidos. São corpos em percurso, onde o que é experienciado não se definiu ainda pelo processo de delimitação, é corpo primordial relacional, em derramamento, corpo e meio sem delimitações, sem dentro ou fora, uma só experiência. Massumi afirma que neurotípicos inibem esta experiência multimodal separando os sentidos, porém esta interconexão não é totalmente extinta, pode ser acessada em alguns contextos, especialmente em trajetos criativos, abrindo campos experienciais.

Tendo o corpo como materialidade palpável, visível do processo de delimitação, demais materiais, objetos, elementos vão se delineando a partir das experiências: imagens, sonoridades, aromas, cores, todo o conjunto de intensidades que se encontram desordenadas na relação sensorial e que de alguma maneira são atraídas por uma força que se movimenta para tomar forma. Há um complexo fluxo de intensidades que se organizam pelo objeto, o que ele representa, sua funcionalidade, as imagens a que ele pode remeter, memórias e a instabilidade que corresponde à relação com o corpo que se reconfigura processualmente. Sua própria materialidade que atrai e estabiliza o campo experiencial em movimento intenso, concentrando os elementos pulsantes em sua órbita, trazendo um contorno, dando forma ao sensorial.

As materialidades instauradas pelo corpo em movimento, sua relação com objetos e espaço são transpassadas por um turbilhão de sensações, velocidades, intensidades, texturas que ao serem percebidas, se estabilizam. As materialidades trazem a experiência que estava em alta velocidade e em constante transformação para se estabelecerem no aqui e agora, tornando presente uma estrutura, o contorno para o movimento. Um gesto provocado no corpo, um braço que se ergue, um salto, ou uma bola sendo rolada, um bambolê sendo girado, um tecido sendo balançado, corridas que atravessam a sala, rastros de poeira dos pés, rolar pelo chão. Todas estas ações possuem elementos sólidos, pesos, formatos, entre outras características.

Como mencionado, as materialidades não são apenas substâncias físicas e concretas, no sentido de sua palpabilidade, mas elementos que podem desencadear processos criativos. Nas oficinas eram explorados os recursos disponíveis na sala com esta finalidade, além das relações entre as pessoas e o próprio ambiente. Para Ostrower (1987, p. 32), “cada materialidade abrange, de início, certas *possibilidades de ação* e outras tantas *impossibilidades*²⁷”. Esta afirmação demonstra que o que pode parecer limitador para o processo criativo é ao mesmo tempo uma potencialidade de orientação. Isto quer dizer que a medida em que um objeto possui determinado formato, ele vai possibilitar modos para segurá-lo, movê-lo, utilizá-lo, trazendo o reconhecimento das limitações de ações possíveis a serem desenvolvidas com ele.

A força das materialidades está nesta estabilização, em uma forma possível, mesmo que temporária, que aflora de um campo de afetos em movimento. As materialidades atuam como delimitadores, a pele em torno do corpo, os diferentes formatos, pesos e texturas de objetos e elementos, até mesmo os limites espaciais, importantes para processos de criação.

A diferenciação entre corpo, objetos externos e espacialidade, compreendendo trocas, gestos, movimentos exploratórios e complexidades sensoriais, nem sempre é facilmente percebida por pessoas neurodivergentes. Como já mencionado, pelos relatos dos familiares e observações das oficinas, a falta de estímulo ao brincar na infância era justificada pela deficiência dos sistemas sensorio-motores. Estes sistemas não eram desenvolvidos, bem como fatores culturais, de socialização e de

²⁷ Grifo da autora.

construções simbólicas, o que resultava em muitos adultos com dificuldades para relacionar-se seja com pessoas, elementos e ambiente.

Para Lepecki (2012), a percepção do trajeto corpo-objeto traz a noção de coisidade, que vai além de explorar materiais, estruturas concretas, geométricas, têxteis, etc. mas percorre a relação entre corpo e objeto, em que sujeito-objeto estão completamente imbricados, de modo que não se sabe mais onde um começa e o outro termina. Trata-se da alteridade sobre o elemento inerte, sem forçá-lo a um utilitarismo, livre de significado, de dominação, até mesmo de arte, segundo o autor. A coisidade remete ao corpo-coisa, múltiplo, sem uma forma definida. É uma prática de convívio, de vínculos compartilhados e sentidos de modo diferente por cada entidade que já não é mais um ser isolado, mas é em relação.

As propostas desenvolvidas a partir de elementos grandes, palpáveis e/ou visíveis envolvem todo o corpo, provocando movimento, influenciando relações que se alteravam à medida em que são movidas e experienciadas cinesteticamente. A cinestesia é a percepção do movimento, seu peso, resistência e posicionamento do corpo. Os componentes visuais, táteis e cinestésicos, suas sensações reais e suas percepções sentidas ativadas por registros de memória corporal provocam a co-composição com diferentes texturas na experimentação da tridimensionalidade dos objetos que pode ser explorada nos processos de criação.

Para Greiner (2005) os objetos modificam o corpo à medida em que copos, chapéus, sapatos possibilitam novas ações, gestos, posturas, levando a explorar novos vocabulários corporais. Os objetos/elementos são capazes de provocar pela visualidade, cores, cheiros, sons, sensações que ativam o nosso estado físico, afetando o ambiente à nossa volta. São materialidades que conectam os sentidos, organizados de acordo com a experiência de cada ser, já que até o menor organismo é afetado pelo contato com outra substância.

De acordo com Manning (2013), os objetos têm vida, eles criam espaço, podendo orientar experiências relacionais, eles não são estáveis e podem ser reconhecíveis pelo nosso repertório habitual, fazendo parte do nosso imaginário quanto ao seu referencial de utilidade. Quando é proposta uma relacionalidade com este objeto, ele se torna “coreográfico”. Um objeto coreográfico é parte de uma ecologia de saberes para além de sua objetificação, transformando-se em “constelações dinâmicas de espaço, tempo e movimento” (*Op.cit.p.76*) solicitando

participação. A ideia de coisidade se aproxima de objeto coreográfico à medida em que diferentes elementos possibilitam criar imaginários e desconstruções.

Costumamos cristalizar o uso de um objeto, porém uma criança pequena explora suas possibilidades, coloca na boca, joga no chão, arrasta, ela experimenta o objeto, e por extensão, experimenta o mundo. Com o tempo aprendemos como manipulá-los do jeito mais utilitário possível, excluindo uma série de possibilidades. Leva certo tempo para que em uma aula de teatro seja desconstruída tal cristalização, usando uma cadeira para não sentar, uma vassoura para não varrer, um chapéu para não vestir, por exemplo.

Não é um trabalho fácil porque os objetos também estruturaram compreensões de mundo, então como explorá-los para des-estruturar antigos hábitos e compreensões já convencionadas? As artes visuais combinam, manipulam, agenciam técnicas diversas a partir de diferentes materiais, explorando texturas, camadas e contrastes. As performances que emergem deste campo lidam com muitos objetos com a intencionalidade da criação, se expandindo quando misturam diferentes elementos, incluindo o corpo de performers, um corpo-coisa (Lepecki, 2012).

Em 2016, os professores de esportes do *Ligados pela arte* estavam voltados para os Jogos Olímpicos no Rio de Janeiro, e obviamente, acharam que seria muito fácil o teatro “montar uma peça” sobre Olimpíadas. Após negociações, concordamos em propor uma atividade lúdica, onde cada participante desenvolvesse algo sobre essa temática, de acordo com cada entendimento. Assim, de um pretexto pouco interessante foi traçado um caminho do corpo e sua relação com objetos diversos, indo além das texturas dos leves tecidos de voal.

Movidos pelo questionamento de quais modalidades esportivas eram mais interessantes, o grupo passou a responder/mostrar primeiramente, os esportes mais lembrados por eles: futebol, voleibol, basquetebol, em seguida, aqueles mais conhecidos em categorias de lutas: judô, boxe. Aos poucos fomos lembrando da patinação, levantamento de peso, lançamento de dardo, corrida, entre outros, e logo eles foram mostrando como eram estes esportes.

Provavelmente, pelo olhar artístico, a professora Cristiane e eu identificamos nas movimentações elementos circenses que lembram desafios como passar por um círculo de fogo, levantar halteres, andar na corda bamba, fazer malabarismo. Surgiram novas categorias olímpicas, para além do que os comitês regulamentam. Na semana

seguinte, levamos alguns materiais que poderiam auxiliar na elaboração de novas modalidades: bolas de vários tamanhos, cordas, bambolês, fitas, baldes, espaguete para a natação, além dos tecidos, que nos acompanhariam em todos os experimentos.

Com bolinhas de tênis reativamos o grupo de malabaristas do primeiro ano, com a grande bola de ginástica revivemos as focas e foram inseridos os desafiadores números da corda bamba de olhos vendados no chão, além do homem ou mulher mais fortes do mundo capazes de levantar vinte quilos em cada braço. Havia também bailarinas e ginastas de ginástica rítmica desportiva fazendo sua atuação com fitas e corajosos que se lançavam por um círculo de fogo.

As professoras, ambas artistas com seus repertórios, provocavam a experimentação no processo criativo. Nossos fundamentos vinham de nossa prática, para além de leituras da pedagogia do teatro, nos pautávamos pela criação relacional, seus ritmos e sintonias. Não se tratava de ensinar a fazer arte ou performance, mas de criar ambientes onde eram desenhadas propostas de fazer voltadas para o processual, para a produção de movimentos e para as relações que poderiam vir a ser produzidas.

As turmas estavam tão entusiasmadas que adoraram quando surgiu a proposta de ensaios conjuntos, onde misturamos as turmas, criando grupos para cada “modalidade”. Destas interações surge *Circo* (2016), onde os mais participantes começaram também a perceber os elementos circenses e passaram a interagir ainda mais com os materiais sob este novo aspecto. A visualidade dos elementos auxiliava no entendimento das ações, que eram narradas por mim. À medida que íamos entendendo que o nosso processo seria inventar nossos próprios números de circo, fui levando outros elementos, como figurinos, chapéus, nariz de palhaço.

Mesmo que muitos deles nunca tivessem assistido a um circo presencialmente, havia um poder imaginário deste lugar, pois quando alguns deles vestiam uma cartola, por exemplo, modificavam sua postura, eram senhores, mágicos, domadores de leões. Da mesma forma, o uso do nariz de palhaço criava locomoções desajeitadas, atrapalhações, alteração do tônus corporal, tropeções, quedas de cadeiras e até mesmo apertar a barriga e triangular com o público, provocadas pela utilização do estado gerado por esta pequena máscara.

Apesar de ser iniciada na arte da palhaçaria, não houve a intenção de aprofundar a experiência apenas com os palhaços, queria continuar expandindo outras possibilidades com os materiais e ver até onde isso poderia nos levar. Muitos deles criaram figuras cênicas nestas experimentações, estimulados por figurinos e maquiagem para melhor compor o que quer que imaginassem. Outros preferiam continuar explorando diferentes elementos e outros, voltar a performar com os tecidos.

Observei que diferentemente de *Kumbalawé*, que trazia uma certa sensação etérea, pela estrutura do voal, em *Circo* os objetos auxiliavam na percepção dos contornos externos, principalmente levando-se em consideração pessoas neurodivergentes. Muitos autistas utilizam um objeto como forma de autorregulação. Os objetos, geralmente escolhidos pela própria pessoa, podem trazer conforto e organização, em um mundo sobrecarregado de estímulos.

Os objetos davam forma aos movimentos e jogavam a ação para aquele instante. O corpo não se perdia nas sensações, ele se relacionava com volumes, formatos, pesos, como uma bola, um saco com elementos dentro, um pedaço de isopor. O que a relação entre o movimento do corpo com um objeto externo pode fazer? É um encontro entre materialidades, percepções que desembocam em uma forma, geralmente a mesma proposta pelo objeto ou por sua utilização.

Embora a instituição e familiares ainda não tivessem compreendido completamente o caráter improvisacional, as pessoas participantes já haviam entendido perfeitamente. Desta vez, no sarau, a atmosfera não era suave como em *Kumbalawé*, o clima irradiava mais pulsação, ruídos e imprecisões, gerando um ambiente que poderia parecer mais caótico para quem visse de fora. Mesmo assim, nosso caos era a produção de composições performativas, em que a experiência era gerada na diversão entre corpo-movimento-objeto externo.

Ao redor da sala delimitamos nichos para situar os diferentes materiais, localizando espacialmente onde cada ação aconteceria e em que ordem aconteceria, numa tentativa de organizar nosso caos criativo. Se na manipulação dos tecidos, os movimentos fluíam de acordo com o peso do próprio voal, levando a uma atmosfera de calma e suavidade, agora com outros materiais acontecia outra dinâmica modificando a tonicidade corporal. As fitas de ginástica rítmica desportiva em movimento, se aproximavam do tecido, porém para que a fita desenhasse no ar, era necessário que o braço se mantivesse firme, com um gesto forte e definido. Para

cruzar o “círculo de fogo” criado com um bambolê, havia a necessidade de um impulso para conduzir o mergulho no ar, a fim de que o corpo atravessasse o material.

Os elementos cênicos criaram donos de circo, palhaços, domadores de leões selvagens, mágicos, borboletas, personagens da Disney e outros seres. O imaginário de um circo se materializava a partir dos elementos que se acomodavam aos corpos com seus figurinos, chapéus, narizes, maquiagens. O corpar, inicialmente conduzido pelo movimento, alterava sua qualidade pela relação com elementos externos, conduzindo a uma percepção diferente da qualidade do movimento, uma vibração sutil que denominei como vibrar.

Na figura 18 está o Mestre de Cerimônias, Sr. Pança, prestes a apresentar os artistas que estão atrás dele, prontos para realizarem seus números. O corpo relação com objetos diversos, tecidos, bolas, figurinos, música, desenhava novos trajetos pela multiplicidade de sentidos que levam estas materialidades a provocar a imaginação. Ali, Sr. Pança é o dono do circo, um jovem com síndrome de Down que fala palavras soltas: fogo, ali, começa, levanta. Quando alguém faz algo que ele considera errado, grita: “não quero”!

Figura 18 – Composição *Circo 1*. APABB, Porto Alegre – 2016.



Fonte: Acervo pessoal da autora

*Descrição da imagem **Figura 18: Composição Circo 1** é uma fotografia em que uma pessoa está olhando para o lado com as mãos na cintura. Está vestindo calças vermelhas, casaco marrom terra com detalhes nos punhos e golas, gravata solta sobre uma blusa branca e cartola vermelha com detalhes coloridos. Está pisando em um círculo cinza claro, sobre um tapete cinza escuro. Ao fundo estão outras quatro pessoas vestindo roupas coloridas. Há muitos objetos na sala, um telão ao fundo, um banner escrito APABB e um teto com tecidos de várias cores, em um formato circular.*

O *Circo* possuía objetos grandes, bem visíveis, palpáveis que permitiam serem manipulados com todo o corpo, como um prolongamento. Como já vinham da experiência anterior com os tecidos, estavam mais abertos a experimentar outras movimentações. As materialidades transitavam pelos dois caminhos, como sugere Mendonça (2020), um viés de criação de cenas, mesmo que breves e a fricção com o corpo “provocando novos movimentos e ações, possibilitando novas associações”. (*Idem*, p. 186).

Tais associações levam ao movimento vibrar, esta relação corpo-objeto, quando a intencionalidade não é apenas externa, mas parte de dentro do processo, sem saber-se ao certo se foi o objeto que interpelou o corpo ou este foi interpelado pelo objeto. Voz ativa e passiva, dinâmicas em que um objeto ganha nova direção, peso, contorno e velocidade pelo movimento, e já não há mais corpo ou objeto, há um corpo em relação, um corpo-coisa, promovendo outra qualidade na experiência. Para além da utilização de um objeto, vibrar instiga o imaginário para a criação, naqueles participantes mais disponíveis para este processo. Na figura 19, a criação era sobre a pessoa mais forte do mundo, em que desenvolvemos uma série de ações com objetos a partir de contrastes. O imaginário de um objeto pesado se fazia presente, no entanto não era necessário fazer um grande esforço para erguê-lo, pois a pessoa que o levanta na imagem está com um dos pés em ponta e seus braços flexionados confortavelmente, tornando o objeto leve.

Figura 19 – Composição *Circo 2*. APABB, Porto Alegre – 2016.



Fonte: Acervo pessoal da autora

*Descrição da imagem **Figura 19: Composição Circo 2** é a fotografia de uma pessoa em pé com roupa colorida de palhaço e peruca, levantando um suposto halteres.*

O objeto estabiliza o campo de forças, afeta seu entorno e também pode ser afetado por ele. Ele compõe juntamente com o movimento, para além de uma simples manipulação ou interação que pode configurar a ideia de corpo e objeto como seres separados. O potencial relacional do objeto propõe que o movimento seja a experiência que se dá no próprio ato do fazer, como observou a artista Lygia Clark, quando em 1963, ao recortar uma tira de papel percebeu que sua obra *Caminhando* consistia no próprio corte e não no objeto que resultou dele, uma fita de Moebius²⁸.

²⁸ A fita de Moebius foi criada pelo matemático e astrônomo alemão August Ferdinand Möbius, em 1858. Sua representação mais comum e conhecida é como um símbolo do infinito.

Faça você mesmo um “Caminhando” com a faixa branca de papel que envolve o livro, corte-a na largura, torça-a e cole-a de maneira a obter uma fita de Moebius. Tome então uma tesoura, enfie uma ponta na superfície e corte continuamente no sentido do comprimento. Tenha cuidado para não cair na parte já cortada – o que separaria a fita em dois pedaços. Quando você tiver dado a volta na fita de Moebius, escolha entre cortar à direita e cortar à esquerda do corte já feito. Essa noção de escolha é decisiva e nela reside o único sentido dessa experiência. A obra é o seu ato. À medida em que se corta a fita, ela se afina e se desdobra em entrelaçamentos. No fim, o caminho é tão estreito que não pode mais ser aberto. É o fim do atalho (Clark, 1964²⁹).

Para Clark, a fita de Moebius rompe com nossos hábitos espaciais de dentro e fora, direita e esquerda, é um espaço potencial sem sujeito e objeto, produzido no ato. As propostas de Clark trazem para esta pesquisa duas perspectivas: a da arte como sendo um modo de fazer e a sua percepção do potencial relacional dos objetos, que desembocou em uma proposta terapêutica com os *Objetos Relacionais*. A artista buscava ativar reações multissensoriais, centradas na relacionalidade do objeto com o corpo como um dispositivo de interconexão entre espaço interno e externo a partir de sensações opostas provocadas pelos objetos como quente e frio, leve e pesado, duro e mole. O trabalho de Clark inspirou a ideia do “corpo vibrátil” proposto pela psicanalista e professora Suely Rolnik (1999), um plano de multiplicidade de afetos entre um corpo humano e não humano, uma alteridade proposta por movimentos não pensados ou representados, mas vivenciados, de onde tomei emprestada a ideia do movimento vibrar, como este trajeto relacional entre corpo-objeto.

Embora o caráter terapêutico e artístico possam estar associados, as práticas com os objetos nas oficinas se apoiavam em uma perspectiva artística e pedagógica, possibilitando a relação com intensidades e vibrações entre as texturas, elasticidades, firmezas, transparências, entre outras qualidades dos objetos. Vibrar se refere a um trajeto em que corpo e objeto se afetam e são afetados mutuamente.

Ao final dos encontros, os objetos espalhados pelo chão da sala demarcavam um rastro, onde pode ser seguida uma trilha dos encontros, a partir dos vestígios de materialidades dispostas. *Circo* corresponde ao processo de criação que pela

²⁹ Citação extraída da descrição da obra. Técnica em papel. Material: papel, tesoura e cola. Disponível em: <https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/189/caminhando> Acesso em: 13 jul 2023.

experiência tátil, sonora e visual ganhou novos contornos e significados na percepção do movimento vibrar.

3.4. *Acampar e olhar o céu: instalar*

O espaço geralmente é ignorado por nós, neurotípicos, porém ele é um elemento fundamental nos Estudos da Neurodiversidade, pois pode afetar de diferentes maneiras em comportamentos corporais, tensões, crises, gritos. A acessibilidade sensorial vem desenvolvendo ambientes que reduzem o desconforto a estas pessoas, já que o espaço é determinante para alguém que percebe as sutis nuances em um ambiente. Para a neurotipicidade é muito fácil excluir de seu campo de visão uma imagem, efeito ou luz que lhe é indesejável, ou ignorar um ruído, hierarquizando o que se quer ouvir. Realmente, é muito fácil um neurotípico excluir formas, sons, odores... pessoas.

Os artistas, arquitetos e filósofos Shusaku Arakawa e Madeline Gins exploraram o conceito de espaço em suas práticas, inovando em uma aproximação pouco convencional sobre percepção humana na relação entre corpo e ambiente. Juntos eles criaram o projeto *Reversible Destiny* (Destino Reversível) enfatizando a ideia de que a arquitetura poderia ter um impacto direto nas pessoas a partir da forma do espaço, suas cores, superfícies e configurações que promovessem diferentes formas de movimentações.

Para Arakawa e Gins (2002) um corpo não deveria ser passivo diante da espacialidade, suas formas tridimensionais e volumes, ao contrário, a arquitetura deve estar à serviço do corpo. Pensar em como o corpo lida com o ambiente proporcionou a estes artistas a criação de espaços ditos “impossíveis”, pisos com profundos relevos, trajetos em espiral dentro de uma casa, texturas de diferentes formatos nas paredes. Eles construíram “impossibilidades”, permitindo que o movimento de um corpo arquitetural (*architetural body*) reconfigurasse a ideia de corpo, mantendo-o vivo e aberto para novas experiências.

Sentar-se nas mesmas cadeiras com a mesma postura, fazer o mesmo percurso, realizar os mesmos esforços faz com que o corpo se acostume a estes comandos. Até mesmo um artista pode cristalizar movimentos, repetindo as mesmas

práticas, sem ampliar seu repertório. As mudanças de hábitos e condicionamentos auxiliam a manter o corpo aberto para os novos ambientes, espaços desconhecidos ou até mesmo os já frequentados que podem ser reconfigurados, desafiando outros modos de locomoção, outras ações com as materialidades que o compõem.

A qualidade relacional com o espaço age como uma obra de arte, combinando os diferentes elementos de um ambiente, e quando nos movemos produzimos determinadas trajetórias que se transformam constantemente, porque os espaços não preenchidos convidam a serem ocupados no instante seguinte, em uma improvisação de contato com a espacialidade. O espaço é percebido pela cinestesia, visão e tato, embora ganhem proporção quando combinados com a audição, olfato e paladar, de acordo com Yu-Fu Tuan (1983). Para este autor que ressignificou a perspectiva humanista no campo da geografia, o espaço pode ser experienciado a partir de localização de objetos ou lugares, suas distâncias e extensões e pela combinação das faculdades espacializantes, que seriam os diferentes sentidos que juntos percebem tridimensionalidade, volume, massa, formas geométricas.

Tuan acredita que a pele informa sobre o espaço a partir do contato e das sensações provocadas na estrutura do corpo e em sua capacidade de movimento. Suas considerações sobre a percepção do espaço através dos diferentes sentidos desembocam nos conceitos de espaço e lugar, sendo o primeiro compreendido como local de movimento e o segundo de pausa, de acordo com suas palavras: “se pensamos no espaço como algo que permite movimento, então lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que localização se transforme em lugar” (Tuan, 1983, p. 6).

Em um sentido mais profundo, o espaço pode se configurar em lugar de experiência, indo além da ideia da tridimensionalidade objetiva percebida, mas local significativo de pertencimento, identidade e memória. Espaço seria a parte concreta e mensurável e a partir dos afetos poderia se configurar em lugar, em uma rede complexa de sensações e subjetividades experienciais. O espaço estaria associado à liberdade, em que é possível pensar a sala de aula por um viés social e afetivo (Mendonça, 2020). Isto implica na qualidade do deslocamento, o mover e ser movido atravessando a sala, as materialidades que compõem esta espacialidade (tridimensionalidade, volume, formas geométricas).

A justaposição de diferentes elementos altera as características do espaço original, seja um deslocamento ou a permanência em um determinado lugar a fim de explorá-lo, e esta qualidade instala um novo ambiente. Denominei como instalar esta transição entre espaço e lugar, onde um movimento realizado modifica a percepção ao redor. O instalar se inspira nas Artes Visuais, em que a obra convida o espectador a se orientar a partir da disposição dos elementos no espaço, seja ela para ver, ouvir ou até mesmo sentir.

A espacialidade entrelaça percepção corporal, afetos e criação de imaginários. Então, onde começaria o movimento? No corpo que o percorre? No objeto externo que o impulsiona? Ou seria no espaço que se abre? Começa pelo meio, “não primeiro um corpo, então um mundo” (Manning, 2019, p.9), mas um corpo-mundo que emerge onde todas outras intensidades se entrecruzam e interpenetram, influenciando umas às outras. Instalar é o movimento em direção ao espaço que influencia suas formas, odores, luminosidade, ruídos e demais especificidades.

Nas práticas das oficinas ao longo dos cinco anos, ocupamos três diferentes salas de aula. A primeira de piso frio, totalmente inadequada para as práticas de chão, principalmente durante o inverno gaúcho. A segunda e melhor de todas para as práticas, era uma sala grande, espaçosa, com tatames no chão, como mostra a figura 20. A terceira sala, foi utilizada apenas por seis meses, sendo a pior de todas para atividades de corpo e movimento, pois era pequena, com carpete e pouco iluminada, tendo sempre que utilizar luz branca artificial.

Figura 20 – Sala de aula de dança e teatro da APABB, Porto Alegre – 2018.



Fonte: Acervo pessoal da autora

*Descrição da imagem **Figura 20: Sala de aula de dança e teatro da APABB** é uma fotografia mostrando um salão com paredes rosadas, um tatame em azul e vermelho no chão de piso frio, janelas amplas que iluminam a sala de um lado e do outro, uma bola amarela, um cone e outros tatames dispostos em pé.*

Nesta sala maior desenvolvemos diferentes movimentações, utilização de configurações não convencionais, criando lugares de afeto e criação de imaginários através da espacialidade. Esta sala grande possuía uma característica que poderia ser tanto positiva quanto negativa: uma imensa janela com vista para o Lago Guaíba e para o centro de Porto Alegre. Popularmente, os habitantes da cidade se referem a rio Guaíba, o mesmo faziam as pessoas participantes das oficinas.

Figura 21 - Vista da janela da sala da APABB, Lago Guaíba, Mercado Público - Centro Histórico de Porto Alegre – 2019.



Fonte: Acervo pessoal da autora

*Descrição da imagem **Figura 21: Vista da janela da sala da APABB** é uma fotografia que mostra vários prédios de diferentes estilos arquitetônicos e épocas, ruas com carros e transeuntes. À esquerda se vê o Lago Guaíba, de águas barrentas, algumas ilhas e o resto da cidade ao longe, sob um céu com nuvens.*

Às vezes a janela era um desafio para a concentração, não falo apenas das pessoas participantes, as supostas “desatentas”, falo por mim mesma, a visão do Largo Glênio Peres com seus transeuntes pela rua, entrando, saindo do Mercado ou indo ao terminal dos ônibus, o fim da linha do trem, as águas barrentas do rio, digo

lago Guaíba com barcos que navegavam suas águas, as diferentes cores do céu... (Figura 21).

Após sucessivas tentativas de fazer com que as pessoas parassem de olhar a vista e retornassem para as propostas, o que hoje considero uma atitude totalmente manipuladora, desconectada com o ritmo relacional e neurotípica, intuí, um dia, que devíamos utilizar a janela como mais um espaço das atividades.

Figura 22: Experimento “O que você vê?” APABB, Porto Alegre – 2018.



Fonte: Cristiane Bilhalva

*Descrição da imagem **Figura 22: Experimento “O que você vê?”** é uma fotografia de oito pessoas debruçadas sobre uma comprida mesa branca, olhando na direção de uma janela com vidro fechado.*

A figura 22 capta um dos momentos desta proposta que foi realizada em diferentes momentos entre as turmas. A janela foi sendo aos poucos inserida como parte das propostas, pois já era espaço de criação, de desejo, considerando o movimento da rua, a claridade, a possibilidade de amplitude. O enquadramento de vidro amplo, fechado para manter as condições climáticas, abria o olhar para perceber novos movimentos, vidas, encontros, sendo a janela incorporada como prática de

observação do que se passava do lado de fora, movendo o que nos acontecia do lado de dentro.

O potencial performativo identificado pelas professoras nos levaram a formular perguntas que tiveram respostas variadas, que se alongavam por períodos de silêncio, se demorando para serem expressadas. O que as pessoas estão fazendo lá embaixo? O que vocês veem? O que há lá fora?

“As pessoas estão comprando no Mercado.”

“Elas estão cansadas.”

“Aquele homem parece que vai pegar o ônibus.”

“Acho que aquele cara pode ser um ladrão que vai roubar aquela mulher.” “Eu queria saber dirigir um ônibus, deve ser legal.”

Destas e de muitas outras respostas sobre o que vemos através da janela emergiram composições performativas, inspiradas nas possíveis ações dos transeuntes, no imaginário de uma cidade inventada por seus percursos. Algumas composições cresceram, se transformaram em cenas improvisadas em grupos apresentadas no dia sarau. Outras não foram possíveis de serem repetidas, mas existem seus registros em vídeo, com o frescor do momento em que foram criadas.

O espaço da janela foi incorporado espontaneamente como elemento de criação, durante muito tempo tentei fazer com que o foco ficasse em outro lugar, mas acabei não resistindo à intensidade que nos puxava o olhar. Compreendo também a materialidade do espaço pela força que nos move a permanecer ou ir em direção a outro lugar, onde instalar seria uma co-composição entre pessoas e janela.

A janela que nunca era aberta por questões de segurança, permitia ver ações sendo realizadas do lado de fora. A maioria dos integrantes do grupo não tinha a oportunidade de fazer estas ações, por questões de exclusão, como ir estudar, trabalhar, dirigir, comprar. Eles também podiam observá-las, fixar o olhar com tempo e curiosidade sem causar constrangimentos, pois viam de longe. A janela interferia no espaço da sala, uma abertura para inventar novos espaços e ampliar percepções.

Assim como na viagem o mais interessante é o percurso, a produção da diferença é o que torna o processo de criação mais instigante. Instalar é um trajeto de encontro com os diferentes ambientes e sua multissensorialidade, onde o espaço ocupado deixa de ser apenas a sala de aula ou de ensaio, a janela pode ser aberta para a criação, pois se apropria de outras qualidades, de afetos, ganhando status de

lugar (Tuan, 1983). A janela se abria para imaginar mundos possíveis de onde emergiram *Outros Percursos*.

3.4.1. *Outros Percursos*

Entre os meses de abril a julho de 2018, afastada das oficinas devido ao mestrado, as oficinas ficaram com os professores Cícero e Cristiane, que sempre estavam em contato comigo. Eles haviam desenvolvido pequenos circuitos, baseados naqueles de treinamento funcional de academias, conduzindo os participantes a passar por baixo de cadeiras, por cima de colchonetes, pular sobre uma linha demarcada no chão e atividades similares.

Quando retornei no meio do ano, continuei com as propostas dos encontros a partir destes circuitos, só que com ações cotidianas a serem desenvolvidas em diferentes pontos do espaço, como estações. A prática criada pelos professores demonstrou que a capacidade de memorização de uma ação se dava também pela localização espacial da atividade. Quando realizamos *Circo* havia a necessidade de indicação das atividades, agora percebíamos que o próprio espaço auxiliava a repetir a ação.

Uma organização espacial foi criada envolvendo trilhas, o que conduziu às composições performativas que chamei de *Percursos*, atividades em que cada pessoa criava a ação que gostaria de desenvolver, dividida em partes. Por exemplo, tomar café da manhã: em um ponto havia elementos para o preparo deste café, de acordo com o hábito pessoal, objetos, xícaras, água, colheres. Depois a ação se ampliava para um local onde a pessoa estava antes de tomar café e um outro lugar para onde ela iria depois desta refeição.

A trilha era composta por cinco ou seis ações que poderiam ser improvisadas dentro de uma sequência de movimentos, como uma “partitura de ações” (Stanislávski, 1995; Barba, 2009). No teatro, costumamos chamar de partitura a sequência de ações, suas diferentes qualidades, variações de ritmos, que podem vir de acordo com diferentes sistemas de atuação. Em meus trajetos e nos grupos que vivenciei, a partitura servia como um roteiro para as improvisações. *Percursos* foram desenvolvidos a partir deste caminho, compondo-se entre o tatame e a mesa, ou em um canto da sala, ou ainda a diagonal entre porta e janela.

Os trajetos se ampliavam para além do corpo-janela, o espaço se transformava por movimentos individuais, duplas ou trios que tinham ações coletivas. A relação com o instalar compreendia um foco no espaço, onde o grupo já não estava mais tão disperso no todo da sala, mas se restringia dentro de nichos específicos. A delimitação da experiência acontece a todas as pessoas (Massumi, 2016), porém pela perspectiva da neurodiversidade são processos menos delineados em pessoas neurodivergentes, as bordas são muito mais borradas, os olhos não são apenas para ver, os ouvidos não são apenas para escutar, as percepções são simultâneas, cores, cheiros, toques e sons fazem parte do mesmo “caos primordial”. *Percursos* organizavam este caos, delimitando as ações, expandindo a percepção para realizar cada função.

No turbilhão experiencial entre corpar, vibrar e instalar, os movimentos iam se estabilizando através das materialidades que orientavam a ação e com o passar do tempo podiam ser repetidas, melhor ainda, frequentadas, fazendo com que as intensidades fossem se cristalizando, tornando-se menos aleatórias. No entanto, o movimento interno permanece, podendo produzir sempre novas relações, gerando novos processos, pois é exatamente essa a proposta das composições performativas, permanecerem como movimentos inacabados.

Mais uma vez reafirmo que os movimentos corpar, vibrar e instalar são indivisíveis, acontecem simultaneamente no processo de criação em que as materialidades corpo, objetos e espaço são delineadas. É extremamente difícil dizer que alguém está apenas corpando, ou vibrando ou instalando. Trata-se de micro movimentos da experiência, uma forma de invenções poéticas e hipotéticas que criei para orientar o que me interessava como processual e relacional, o detalhe, a biópsia, o movimento se pudesse ser visto por um microscópio.

Durante a criação de *Percursos* organizamos algumas respostas em ações, a partir das perguntas sobre a observação da janela. As imagens invocadas trouxeram varredores de calçadas, transeuntes, motoristas e passageiros de ônibus, espetáculos de artistas de rua muito comum de se ver no centro de Porto Alegre. Na figura 23, a composição performativa é um exemplo de corpar, vibrar e instalar ocorrendo ao mesmo tempo.

Figura 23: Composição *Percursos 1*. APABB, Porto Alegre – 2018.



Fonte: Acervo pessoal da autora

*Descrição da imagem **Figura 23: Composição Percursos 1** é uma fotografia onde aparecem três pessoas na posição em pé e em movimento. A que está à direita está segurando um espaguete de natação e olhando para a que está no meio. A figura central está usando um xale de pano marrom com detalhes nos braços abertos, com o tecido se esvoaçando pelo movimento. A figura à esquerda está com as mãos na cintura, também olha a figura do meio.*

Um grupo de Flores do campo cria seu *Percurso* a partir da observação de uma estátua viva, uma performance em que a estátua fica imóvel até que alguém lhe jogue uma moeda no chapéu, então ela diz um texto, faz uma movimentação, ou como no caso da Flor do campo, dança. Havia muitas especificidades que enriqueceram *Percursos* a partir do deslocamento corpar-vibrar-instalar, enfim eram cerca de sessenta participantes a cada ano, e mesmo esta tese não é suficiente para explorar o canteiro completo. Entre outras flores que permearam o caminho, haviam Rosas desbocadas, Jasmins que se distraíam facilmente, Cactus de difícil negociação. As composições performativas me permitiram perceber algumas pelo seu caráter performativo na aprendizagem com as materialidades.

Neste sentido, *Percursos* foram composições performativas mais delineadas que *Kumbalawé* e *Circo*, a relação entre professoras e alunes/as/os já estava estabelecida e a influência de um novo professor foi bem recebida. Acredito que a consistência das composições tenha se dado pela relação com a espacialidade, a organização do movimento do corpo mais direcionada às ações, os objetos mais presentes em contextos mais concretos.

Apesar da organização, o caos primordial se manteve ao longo do processo, bem como se mantém em nossas experiências ao longo da vida, pronto para emergir em novos percursos. De qualquer forma, a experiência de delimitação demonstra ser um fator para a criação. Muitos experimentos realizados a partir da janela e dos objetos contidos na sala foram repetidos e geraram outras instalações modificando as fronteiras a serem delimitadas.

A licença tirada no início do semestre moveu o grupo em um caminho que considero positivo. O novo professor trouxe ideias novas para a turma que já entendia a dinâmica dos encontros e explorou novas noções, carregando os tatames de um lado a outro da sala, montando circuitos, criando diferentes configurações espaciais.

A figura 24 é de uma Maria-sem-vergonha que no espaço da pior sala que já tivemos, fluía entre corpar-vibrar-instalar. Era um integrante altamente participativo, que não tirava seus calçados e quando, com muita insistência o fazia, escondia o par de tênis em algum canto da sala, advertindo que se alguém os roubasse ele chamaria a polícia. Aqui, ele se movia em direção a um pedaço de pano embolado no chão, algo que Maria-sem-vergonha se referia como uma bagunça feita por alguém e deixada na sala. Fui questionada sobre o que fazer com aquilo, e respondi que não sabia. Devolvi a pergunta: mostre o que você acha que deve ser feito? E obtive a resposta.

Figura 24: Composição *Percursos 2*. APABB, Porto Alegre – 2018.



Fonte: Acervo pessoal da autora

*Descrição da imagem **Figura 24: Composição Percursos 2** é uma fotografia de uma pessoa deitada de barriga para baixo no chão cinza. Ela veste roupas escuras e sua face se encosta em um tecido de chita vermelho floreado também no chão.*

Já na figura 25, uma composição de Girassol e Violeta, eles mesmos propuseram a ideia de trabalhar em dupla. Ambos com desenvoltura para realizar as atividades à sua própria maneira, com desejo de se lançarem ao mundo, porém presos pela estrutura excludente social e familiar que não lhes permitia dar passos maiores. Aqui eles partilham um dia em seu apartamento que eles mesmos construíram a partir dos objetos da sala de aula.

Figura 25 – Composição de Girassol e Violeta em *Percursos* - APABB, Porto Alegre – 2018



Fonte: Foto do acervo da APABB: Cristiane Bilhalva

*Descrição da imagem **Figura 25: Composição Girassol e Violeta em Percursos** é uma fotografia onde duas pessoas estão sentadas em um chão de tatame de E.V.A. vermelho e azul, uma em cada canto da imagem, de frente uma para outra. A que está à esquerda está de blusa preta e tem sobre as pernas um tecido lilás, a que está à direita usa uma camisa branca com listras azuis e sobre as pernas tem um tecido verde claro. O ambiente possui uma parede rosada, um espelho redondo no centro, apoiado em uma cadeira, um bicho de pelúcia e vários tecidos e adereços diferentes, roupas, chapéus pelo chão.*

Os objetos tinham um uso convencional e a dupla supria o que não tínhamos ali por objetos que podiam ser transformados, como uma caneca sendo um telefone, por exemplo. Em suas composições eles traziam uma cena mais realista, com uma sequência de ações criadas e repetidas a cada encontro, eram verbais e com total compreensão das práticas sugeridas e de alguns elementos teatrais, como cena, divisão palco e plateia, cenografia e figurino. O espaço foi arquitetado por eles: havia

portas, gavetas, banheiro, cozinha, deslocamentos por toda a sala. As barreiras sociais enfrentadas por Girassol e Violeta não permitiram que eles concluíssem a escola tradicional, estigmatizaram seus corpos e sua maneira de aprender, impedindo a expansão de seus potenciais criativos. Ele triplamente marcado por sua cor, sua feminilidade em um corpo masculino e por sua neurodiversidade, ela uma mulher adulta com desejos pulsantes, infantilizada com roupas e acessórios.

Instalar situa a relação do movimento condicionado pela espacialidade que pode e deve ser movida, esticada, visualizada, sentida, componentes perceptuais que instalam imaginários, influenciados pelo meio. O movimento criador acontece enquanto nos movemos, sem que se perceba sua intenção inicial, seu meio ou seus desejos de deslocamento, é preciso perceber os ritmos, ter paciência. Corpar, vibrar e instalar fazem com que as composições performativas não se configurem ainda em uma performance, pois ainda é algo instável, movendo-se em direção a uma materialidade que estabilize os movimentos, seja pelo corpo em movimento, pelos objetos externos ou pela espacialidade. Esta foi a forma encontrada para “inventar impossíveis”, como colocam Arakawa e Gins e de transformar o espaço em lugar, como Tuan propõe, na direção de produzir diferenças, esgarçar mundos.

Difícilmente tínhamos regularidade nos encontros, em relação tanto à frequência como à constância nas produções, as composições raramente se repetiam. A dificuldade de memorização do que havia sido desenvolvido no encontro anterior, as diferentes constelações entre corpos-objetos-espaço que conduziam às constantes transformações e o próprio movimento tomando forma continuamente se combinavam para que houvesse sempre algo diferente.

Quando esta escrita se iniciou, não havia ainda a clareza sobre o envolvimento das práticas com a questão processual do movimento em constante formação. O impulso inicial era compartilhar a respeito das oficinas, compreender como elas se relacionavam com outros trajetos. Aos poucos, as composições performativas foram surgindo e surgiu a necessidade de compreender e situar a experiência relacional, os as bordas borradas pela opacidade, a potência da interdependência entre o dentro e o fora do que era experienciado.

Do mesmo modo que a percepção autista, situada por Manning (2016), atua como um campo relacional de intensidades, gerando políticas para diferentes modos de existência, corpar, vibrar e instalar podem vir a ser gestos menores que

redirecionam a experiência. A prática artística atua nesta abertura de percepção para variação potencial, a diferença na qualidade que se recusa a reproduzir padrões, mas sim, criar percursos alternativos. Reorientar a experiência significa mover aspectos de opressão de enquadramento, vindos dos sistemas hegemônicos do patriarcado, da branquitude, da bipedia, da neurotipia.

Portanto, corpar, vibrar e instalar possibilitam as composições performativas, propostas artístico-pedagógicas para um ensino de teatro voltado para todas as pessoas, incluindo aqueles corpos não desejáveis, considerados não educáveis, com menos conhecimento ou com menos valor. São gestos menores que inspiram uma ecologia de práticas abertas, livres para as diferentes maneiras de existir, para todas as vidas que merecem ser vividas em todo o seu potencial.

Entre desvios, derivas e percursos



Foto pessoal. Escadaria na cidade do Quebec – 2023

*Descrição da imagem **Figura 26: Entre desvios, derivas e percursos** é a fotografia e de uma longa escadaria de madeira que conduz a uma ponte que não se enxerga o seu final. Está ao longo de uma paisagem de árvores sem folhas, onde se percebe um rio ao fundo, por entre os galhos.*

Lygia Clark propõe em *Caminhando* que a obra se dá pelo fazer. Durante o período em que trabalhei na APABB, caminhava cerca de três quilômetros duas vezes por semana, até em casa. Poderia ir de ônibus, mas gostava do trajeto, ia repassando os encontros mentalmente. Durante o período da pandemia, caminhava pelos bairros soteropolitanos da Federação, Rio Vermelho e Ondina, criando a escrita. Caminhava cerca de quinze minutos em Montreal, de casa até às aulas de francês todos os dias, do início de janeiro até o final de março, com temperatura média de dez graus negativos. Botas de neve marcando pegadas, óculos embaçados e nariz com a sensação de que iria cair. Depois, passei dez dias no interior do país, fazendo longas caminhadas no gelo que afundava, tendo de usar raquetes de neve, observando galhos de árvores que não se moviam com o vento, estavam congelados.

Apesar de um curto tempo no doutorado sanduíche, apenas seis meses, houve um entendimento diferente da pesquisa nesse período, um olhar para dentro, esperar brotar, me relacionar com o inverno. Este momento me moveu para as possíveis relações entre línguas, costumes, climas, percepções presentes nos diferentes sotaques dos milhares de imigrantes, dos coletivos que possibilitam criar linhas de força que não são indiferentes à potência do novo e do desconhecido, das diferenças que experimentam uma infinidade de mundos intraduzíveis. Se faz presente o elemento da água em sua forma sólida: o gelo, trazendo densidade, beleza e seus ensinamentos próprios de uma natureza silenciosa.

Assim foi o contato com *Tiohtià:ke* que em Iroquois quer dizer: onde o grupo se divide ou parte para caminhos diferentes. Incrível a predição das Primeiras Nações (*First Nations* ou Povos Originários) ao lugar que posteriormente foi chamado de *Mont Royal*, Montreal. A ilha que abriga um legado francófono, invadido e dominado durante séculos por ingleses, resgatada entre guerras e conflitos legais que até hoje geram impasses sobre a obrigatoriedade da língua francesa e a fácil penetração de um bilinguismo que sustenta a língua inglesa.

Neste lugar onde os caminhos se bifurcam, permiti-me a relação com o gelo, em uma perspectiva de sintonia, assim como havia ocorrido com o mar. Não me refiro ao frio, que esse já era conhecido, mas ao gelo que era novidade. O silêncio predominava, não se ouvia o canto de pássaros e o ruído dos veículos eram abafados. Em alguns momentos, retirava as luvas para sentir entre as mãos a neve fofa, voltando a cabeça na direção do céu para receber no rosto a leveza de flocos miúdos em movimento. Como algo tão leve, sem ruídos se acumulava rapidamente pelas ruas e calçadas, modificando a paisagem, tornando-a totalmente branca, escorregadia e cristalina em poucas horas? A suavidade em movimento é processual e relacional, pois um único floco de neve derreteria assim que caísse na terra, enquanto que muitos, congelavam as ruas, apontando para a força dos processos coletivos.

O deslocamento mais lento, possibilitou a percepção das composições performativas quase que em câmera lenta, de onde surgiram corpar, vibrar e instalar. A partir destas percepções, nesta etapa final de viagem, proponho percorrer um campo aberto apontando para políticas de ensino em Artes que possam vir a se expandir para outros modos de pensar, fazer, ensinar teatro, contribuindo para uma pedagogia acessível.

Pretendo aqui, compartilhar práticas sem sistematizar a experiência, abrindo espaço para outros fluxos. A aprendizagem é um processo lento que exige imersão no ambiente, como a neve que tem seu tempo para derreter, aprontando a terra para florescer na primavera. Nas práticas do projeto, corpar, vibrar e instalar desenvolviam a complexa relação do corpo com o ambiente, a partir da percepção de cada um, integrando o contexto da aula a esta experiência de corporalização. Esta é a base para a aprendizagem inventiva proposta por Kastrup (2007), em que o sistema do corpo e seus atravessamentos passam a integrar subjetividades, agenciamentos de acordo com os limites de cada sensibilidade e experiência, agindo em sintonia, co-engendrando ao mesmo tempo o si e o mundo, não a partir do que se sabe, mas a partir da mobilização deste envolvimento, afetos, surpresas, estranhamento, sedimentação e familiarização com a experiência.

4.1. Onde habita a experiência?

*Eu acho que os dias da semana marcam a cadência na linha das
rochas e na água do oceano
Águas falam pela cadência das ondas contra elas
Rochas respondem deixando que suas superfícies sejam desgastadas
O tempo é percebido pela apreciação da linguagem, mas eu estou na
cadência do meu corpo e não da linguagem
Eu acho que fico muitas vezes pensando
Eu quero que as pessoas entendam como difícil é sempre digitar
Meu ritmo é longo e contínuo não como os ruídos na minha cabeça
Os ruídos são forjados pelo desejo do vento uivante
Os ruídos são aquilo que quer falar
Mas sinto o modo que eu sempre vou na direção do corpo calmo
O tempo é percebido pela apreciação da linguagem, mas eu sou o
ritmo do meu corpo e não da linguagem.³⁰*

Adam Wolfond

Durante o doutorado sanduíche, tive maior contato com Estée Klaar Wolfond e Adam Wolfond, escritor, artista e primeiro aluno com autismo, não verbal na pós-graduação da Concordia University. Adam se comunica através de software de digitação e leitura, em que uma “voz lê” através do equipamento de áudio do computador, de acordo com o que ele digita em seu teclado. Estée e Adam criaram juntos o projeto *Dis-assembly*, sediado em Toronto, que desenvolve encontros, oficinas, exposições com o objetivo de pensar a neurodiversidade em uma perspectiva relacional.

Em sua tese, Estée Wolfond (2020) revela grande frustração em relação às palavras inclusão e acessibilidade, por estas facilmente caírem em um ideal de imitação da normalidade ou da manutenção de uma pessoa com deficiência presa ao seu diagnóstico, sem perspectiva de mudança. Ela propõe inventar formas de estar junto, através da criação de experiências sintonizadas à uma política de produção de diferença em coletividade, uma proposta que ela passou a chamar de *facilitação* da

³⁰ I think the days of the week are paced in the line of rocks and the water of the ocean / Water talks by pacing waves against them / Rocks respond by allowing their surfaces to be worn / Time is perceived by the appreciation of language but I am the pace of my body and not language / I think there are many times to think about / I want people to understand how hard it is to always type / My rhythm is long and continuous not as noises in my head / The noises are forging want of the howling wind / The noises are in the want to talk / But feel the way I always toward the calm body go / Time is perceived by the appreciation of language but I am the pace of my body and not language. WOLFOND, Adam. I Am the Pace of My Body and Not Language. *In: New York Times (Online)*, New York: New York Times Company. Jan 25, 2023.

experiência, um processo intra-relacional de colaboração, em sintonia e movimento alinhado à perspectiva da neurodiversidade.

A facilitação propõe meios de estar em relação, em constante movimento com o ambiente à nossa volta, muito além de um manejo ou adaptações que possam vir a ser excludentes. São práticas diárias envolvendo sintonia, desejo de criação e relacionalidade. Não beneficia apenas experiências e aprendizagens para pessoas que estão fora dos padrões de normalidade, mas promove a acessibilidade na perspectiva de seres em processo constante.

Não se trata de um método, mas uma construção colaborativa entre facilitador e facilitando, sejam eles neurodivergentes ou não, na busca para que ambos aprendam juntos (Manning, 2016). A facilitação é processual e portanto se agencia em relações de confiança e entendimento, sintonizando as complexidades que podem haver nas particularidades perceptuais, interdependência e relacionalidade sem julgamentos, sem tentar assimilar o outro, sem impor limites ou categorizações.

A facilitação vai ao encontro de uma real acessibilidade, não a palavra desgastada por regulamentações que criam mecanismos de inclusão excludentes, e sim um encontro, o estar junto com o outro. A facilitação é uma relação ativa que situa diferentes corpos, estilos e manifestações de expressão em uma experiência, sem ser uma imitação da normalidade. Wolfond (2020) propõe que o movimento da neurodiversidade seria o próximo passo criativo para o alinhamento de processos artísticos relacionais em colaboração. Permitir que pessoas neurodivergentes entrem em contato com seus próprios fluxos de criação é uma forma de não delimitar experiências, produzir multiplicidades de modos de aprender e participar do mundo.

As composições performativas buscam a cadência relacional (*relational pacing*) presente na noção de facilitação. No período das oficinas fui envolvida pelos experimentos, e à medida em que as atividades foram se intensificando, as dificuldades do período inicial foram reduzindo. Essa sintonia de compor em relação, pode ser relacionada a ideia de “fluência” de um outro idioma, uma referência da vivência no exterior, mas que se aproxima desta ideia de encontrar um ritmo em comum, facilitando a experiência para os demais, e isso pode servir em qualquer contexto.

No caso da fluência, não se trata apenas de saber o significado das palavras e expressões em outro idioma, tem a ver com compreender sutilezas fonéticas,

desconstruir seu próprio uso do vocabulário na língua materna, cometer gafes por utilizar um termo em sentido completamente diferente em outra cultura. Aprender outras línguas é sobre agenciamento, do mesmo modo que dar aulas, propor um processo de criação com outras pessoas, não apenas entendê-las, mas andar junto com elas. O agenciamento cria um sistema que é precisamente múltiplo e instável, porque assim que se estabelece já vai aumentando suas possibilidades de conexões. É rizomático e espiralar, em relação com o mundo.

Em um contexto de aprendizagem de línguas ou de saberes diversos, o estranhamento causado pelo novo, pelo que diverge do conhecido, pela falta de tradução de palavras ou expressões é o que permite a compreensão da facilitação. É onde habita a experiência de um corpo estrangeiro que irá utilizar a situação e o contexto para auxiliar na sua compreensão. A facilitação tem a ver com esta busca por outros caminhos para se chegar a um mesmo lugar. Isto não se refere à habilidade ou à imposição de um alto rendimento na realização de tarefas, mas uma proposta de aproximação do aprendiz ao tópico. É relacional, em interdependência com a situação e com tudo o que a envolve. Para tanto, se faz necessário preservar as diferenças, os ritmos próprios, sem restringir os modos de agenciar-se.

O conhecimento passa pelo corpo, e este, está sempre em movimento, podendo ser reconstruído a todo momento. Ensinar uma prática artística acessível também passa por espécie de tradução. Não se trata, de forma alguma, de deixar alunos/as/os fazerem o que quiserem ou só aquilo que lhes é “fácil”. A ideia de facilitação não quer dizer que algo que pode parecer “difícil” para alguém não deve ser realizado. Esta atitude colocaria a pessoa com deficiência em um lugar de incapacidade, sem a preocupação e ênfase no processo pedagógico e sem desafiá-la naquilo que precisa ser feito. Todos podem crescer dentro de sua capacidade, em sua diferença no que está sendo proposto e naquilo que pode ser performedo.

A transmissão do que é solicitado se dá para além da ideia de comunicação por palavras. Os modos de “transmitir” se dão por atravessamentos outros, contágios que extrapolam o apreensível. A transmissão também pode ocorrer no silêncio, pois se dá na Relação (Glissant, 2017), é opaca e ocorre em movimento, portanto, também é processual, contém lacunas e riscos de incompreensão. Trabalhamos na incompletude também, naquilo que nos falta enquanto professores/as.

A facilitação é um conhecimento partilhado muito mais amplo do que aquilo que podemos dizer sobre ela, pois como descrito no poema de Adam Wolfond, seu modo de perceber o mundo, pertence ao seu corpo e não à linguagem. A poesia de Adam coloca a perspectiva da neurodiversidade como absolutamente relacional, envolvendo o todo, as ondas nas águas, o uivo do vento, as rochas que permitem que as águas lhes desgastem. Sua poesia é uma performance sensorial e ao mesmo tempo, uma experiência de aprendizagem.

Adam Wolfond afirma sua dificuldade em digitar os textos para que as pessoas compreendam seus vínculos múltiplos com os movimentos do mundo a sua volta, sugerindo que o que é sentido e partilhado é muito maior e envolvente quando percebido pela linguagem corporal. Os recentes paradigmas da neurodiversidade, novos tratamentos de suporte e emergentes escritores que têm tido a oportunidade de relatarem suas experiências mostram que o que sabemos sobre o assunto é ainda muito pouco. O importante é que não fixemos as neurodivergências, limitando-a a diagnósticos, um ser é muito mais do que isso.

Proponho que em um contexto artístico-pedagógico, as composições performativas podem vir a ser uma experiência de facilitação, produzindo um campo relacional de diferentes texturas. É uma proposta de agenciamento entre professor/e/a e alunes/as/os para uma experimentação aberta, sem uma técnica específica a ser conduzida, mas com o que está ao nosso redor e é percebido pelos sentidos.

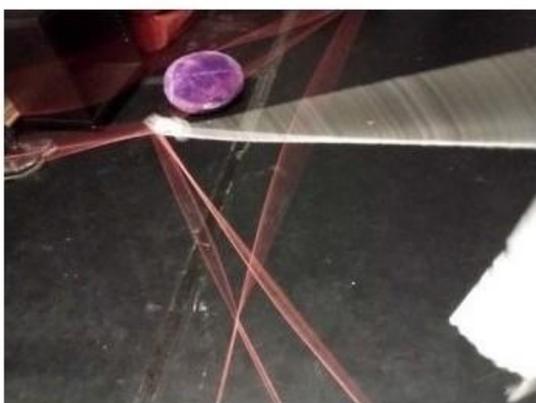
Esta percepção ficou mais presente quando realizei uma oficina no grupo *Embodied Practices*³¹, desenvolvido por participantes do *LeParc*, um coletivo interdisciplinar, criado com a intenção de cada pesquisador propor práticas e compartilhar seus processos aos demais. Nos encontros do grupo composto por Adriana Minu, Lucy Fandel, VK Preston, Camille Renarhd, Danielle Garisson e eu, a cada semana era proposta uma experiência diferente, envolvendo práticas corporais, vocais, improvisações coreográficas e performances.

Em um destes encontros conduzi a oficina aberta *Composições performativas ou como fazer um guarda-chuva?* A prática se baseava nas oficinas do *Ligados pela arte* e no contato com materialidades a partir da confecção do guarda-chuva, como fiz em A.S.P.I.R.E. Os objetos que disponibilizei na sala foram: guarda-chuva, tecido de

³¹ Práticas corporalizadas.

voal marrom, rolo de papel craft, canetas coloridas, um quadrado de madeira, almofadas, uma corda grossa feita de pano e um cabo com tiras de papel laminado em uma das extremidades. As músicas variavam de clássicos de Chopin, a trilhas de Nino Rota para filmes de Federico Fellini, passando por Barbatuques e Goran Bregovic. Os trechos de livros utilizados eram de livros que estávamos lendo na época e de escritos pessoais de cada um. Em dois encontros distintos voltados para as composições performativas, contei com os participantes Cícero Neves, Adriana Minu, Lucy Fandel, VK Preston e Camille Renarhd.

Figura 27: Processo em movimento 1, Montreal- 2023



Fonte Acervo da autora

Figura 28: Processo em movimento 2, Montreal - 2023 .



Fonte Acervo da autora

Figura 29: Processo em movimento 3 (Cicero Neves e Patricia Ragazzon), Montreal - 2023.



Fonte Acervo da autora

Figura 30: Processo em movimento 4 (Adriana Minu), Montreal - 2023.



Fonte: Acervo da autora

*Descrição da imagem **Figura 27: Processo em movimento 1** é uma fotografia desfocada, onde se percebem linhas coloridas esticadas e uma bola roxa, em um fundo preto.*

*Descrição da imagem **Figura 28: Processo em movimento 2** é a fotografia de uma pessoa deitada em um chão de fundo preto, enrolada em um tecido marrom, tendo um guarda-chuva entreaberto cobrindo a cabeça.*

*Descrição da imagem **Figura 29: Processo em movimento 3** é a fotografia de uma pessoa deitada em um chão de fundo preto, segurando um guarda-chuva aberto sobre a cabeça, com um tecido marrom espalhado ao seu lado.*

*Descrição da imagem **Figura 30: Processo em movimento 4** é uma fotografia mostrando duas pessoas em movimento, colocando um tecido marrom sobre um biombo de madeira vazado, esticando sobre outros objetos da sala.*

As imagens captam diferentes momentos desta proposição que se baseava em envolver-se com os materiais de acordo com sua necessidade, desenhar ou escrever quando fosse conveniente, expressar-se em diferentes línguas com canções, trechos de livros que poderiam ser lidos em qualquer momento. Esta foi a primeira vez que conduzi as composições performativas fora da APABB, com esse formato, com a intencionalidade e percepção para os movimentos processuais entre corpar, vibrar e instalar.

Nos dois encontros que envolveram a proposta, percebi que a prática necessitava de uma adequação para diferentes participantes entrarem em contato com seus próprios processos criativos. Iniciei o encontro cantando uma ciranda em português, e em seguida, propus uma brincadeira de roda. A roda se dividia em pares que passavam para a próxima etapa, o “jogo do espelho simples”, que ia se ampliando à medida em que eram inseridos objetos perto das duplas. De acordo com Augusto Boal (1999), o jogo do espelho consiste em uma pessoa ficar diante de outra, sendo que uma inicia uma série de movimentos, enquanto a outra os reproduz nos mínimos detalhes, de acordo com a imagem em frente. Em seguida, foi proposto que os movimentos fossem se ampliando com elementos cada vez maiores, almofadas grandes, tapetes, grandes metragens de tecidos, até que precisassem ser movidos

pela sala toda. Por fim, a entrada de músicas orientava para um momento mais improvisacional livre.

Basicamente, era o mesmo formato das práticas na APABB, com a diferença que eu não intervinha tanto nos processos, afinal, eram performers profissionais. Pelas considerações verbalizadas ao final do encontro e nos e-mails gerados nos dias seguintes, foi mencionada a dificuldade de entendimento de elementos tão híbridos. Percebi a diferença na formação dos artistas no Brasil e em outros países, não apenas no Canadá, mas também contávamos com uma artista alemã e outra romena. Nós recebemos diferentes influências artísticas que assimilamos facilmente e modificamos estéticas de acordo com nossa necessidade, como propõe o Manifesto Antropofágico de Oswald de Andrade, da Semana de Arte Moderna de 1922.³²

Na formação tradicional de origem europeia, os artistas se aperfeiçoam em uma anos mesma técnica. Na América do Norte, a aprendizagem resulta em um produto, seja em um material teórico, aulas, espetáculos. Para o ator Cícero Neves os experimentos eram muito simples, porém ele já havia desenvolvido propostas semelhantes, visto que nós trabalhamos juntos desde 2005. Uma das colegas se mostrou bastante resistente e incomodada, as demais, no encontro seguinte aproveitaram melhor as propostas, curiosas e querendo saber mais. Eles foram expostos à propostas que nunca tinham entrado em contato anteriormente, estavam reticentes para entender onde a proposta deveria desembocar e se era possível criar alguma encenação a partir desta forma de conduzir uma improvisação. No entanto, corpar, vibrar e instalar se faziam presentes, originando diferentes processos de criação, sem que houvesse uma intencionalidade como ponto de partida.

Nas oficinas da APABB, a dificuldade inicial foi por ter insistido durante determinado período em propor metodologias vinculadas ao ensino de teatro convencional, que não surtiam reflexo na maioria dos participantes. Nesta ocasião, o que veio a ser denominado posteriormente, como composições performativas, resultava de experimentos que foram surgindo espontaneamente, ao longo do trabalho na instituição.

Por esta razão, as composições performativas precisam também de um facilitação inicial, e nem todas as proposições são voltadas para todas as pessoas, ou

³² Disponível em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Movimento_antropof%C3%A1gico#Manifesto_Antrop%C3%B3fago

Acesso em: 04 out. 2023.

ao mesmo tempo. Ao longo dos encontros o/a facilitador/a vai descobrindo aos poucos quais são as práticas mais adequadas para cada contexto e grupo de participantes. São quase direcionamentos individualizados que se conectam coletivamente, à medida que o movimento de uma pessoa pode interferir no espaço de outra, no objeto de alguém e que podem confluir para um novo movimento de criação, em diferentes níveis de entendimento e percepção de mundos. As propostas precisam emergir em um contexto que lhes faça sentido.

As composições performativas na APABB eram desenvolvidas individualmente, em duplas ou coletivas, poderiam ser um trecho de um jogo, uma música, uma dança, um desfile de modas carnavalesco, entre hibridez e liminaridade. Não há um único modo de performar, não há um único teatro. Não há apenas a dramaturgia e não há uma única história, mas existe o canto, a dança e outras narrativas, há as performances de múltiplas manifestações ritualísticas e populares da cultura brasileira que também podem inspirar a compor.

Um exemplo disso é a composição performativa da figura 31 que mostra Margarida em uma cena cotidiana da série *Percursos*. Ela tem mobilidade reduzida por encurtamento dos ligamentos nos membros superiores e inferiores, não tem controle da salivação, fazendo com que sua mãe sempre a vestisse com um avental. Ela fala por meio da vogal “A” e o tempo em que ela emite o som modula seu modo de comunicação.

Figura 31 – Composição de Margarida em *Percursos* – APABB. Porto Alegre – 2018



Fonte: Foto do acervo da APABB: Cristiane Bilhalva

*Descrição da imagem **Figura 31: Composição de Margarida** em *Percursos* é uma fotografia de uma mulher negra, com cabelo preso em trança e pregadores. Ela está sentada em uma cadeira, sorrindo, segurando uma xícara vermelha com uma das mãos e a outra dentro da própria xícara.*

Margarida tem compreensão sobre tudo o que conversamos, percebe os fluxos e atmosferas, quando me via em desespero por não dar conta das aulas, às vezes vinha e colocava seu braço em meu ombro, como um consolo. Nesta atividade, ela demonstrou interesse por mostrar como era seu café da manhã, o que comia e bebia. Margarida sentou-se com a ajuda de uma colega e pediu que dispusesse os objetos de acordo com sua necessidade. Ela repetiu a mesma sequência de ações no dia do sarau.

Seria já uma cena? Dentro de quais critérios? Havia intencionalidade narrativa? Explorava algum princípio estético? A depender de quem analisa, pode ser que sim e pode ser que não. O fato é que era um mover afetivo que poderia vir a ser, partindo da percepção do fluxo entre seu corpo, os objetos disponibilizados e o espaço criado para esta interação, um meio da experiência que poderia ser prolongada com tempo e dedicação. Margarida estava ali, quase parada, vocalizando o “A” e estava sendo assistida, em cena.

Ela estava familiarizada com a ação e se movia para desempenhá-la (corpar), se relacionava depois com o objeto da caneca (vibrar), situava seu espaço na sala (instalar) e expunha seu corpo-mundo de mulher, negra, com deficiência física e intelectual. Tudo se interpenetra em uma performance, em constante inacabamento, em que ela mostra sua ação lentamente, sem o tempo cronológico, mas um tempo expandido. Ela cansava os espectadores, os colegas que a assistiam e não se importava com isso, mantendo sua ação.

Para a pesquisadora mexicana Ileana Diéguez Caballero (2016), as performances têm caráter liminar para além de enquadramentos estéticos, um “caos fecundo” gerado em zonas de mutação, nos entrelugares, envolvendo rupturas com qualquer definição com as artes instituídas: teatro, dança, artes visuais, música, cinema. A liminaridade é o potencial processual e relacional em fluxo, um campo expandido de sensorialidade, entre arte e vida, uma forma anticolonial de visibilização de corpos excluídos, propondo práticas que “estão mais imersas nos processos de escrita ou criações cênicas que nos tradicionais processos de encenação” (Diéguez, 2016, p. 27),

De acordo com a pesquisadora Josette Féral (2007) a performance pode se referir tanto a sua forma artística, como ferramenta teórica de conceituação do fenômeno teatral. A lentidão na realização de uma ação é um recurso cênico bastante utilizado no que a autora se refere como teatro performativo, promovendo multiplicidade, agenciamentos, construções de narrativas engajadas com o momento vivido, o presente do acontecimento e seus entrelaçamentos sociais. Nesta perspectiva a Pedagogia Performativa, proposta pela educadora, Elyse Lamm Pineau (2010), traz os Estudos da Performance para poéticas educacionais engajadas de ensino-aprendizagem entre estudantes e desenvolve o conceito de professor-

performer, um agente que possibilita que os processos se transformem continuamente.

As experiências performativas convidam à práticas indisciplinadas, ao próprio não saber, que faz parte em muitos momentos desafiadores em sala de aula. Pineau abre caminhos para uma Pedagogia da Performance (Icle, 2010), propondo uma prática educativa centrada em experimentos vindos de campos interdisciplinares, agenciando corpo, voz, movimento, experiências poéticas, processos, liminaridades e hibridismos. E uma Pedagogia em Performance (André, 2014), uma pedagogia em devir, em que o experimento é vivido sem um treinamento específico visando a um formato estético pré-concebido.

Uma pedagogia em devir se aproxima da ideia de facilitação, onde as performances podem ocorrer não porque sejam fáceis de fazer, mas por suas características liminares que tornam seu trânsito mais acessível. As criações realizadas no dia dos saraus aconteciam da maneira como tinham se formado até aquele momento, com o acabamento possível de desenvolver, sem a preocupação de ser algo finalizado como um espetáculo pronto.

As composições performativas não precisam de acabamentos ou mesmo serem levadas ao público, sem a preocupação com qualquer filiação a linguagens cênicas, pois se houver necessidade de algo ser exibido, será o próprio processo em formação da maneira que estiver se compondo naquele instante. Podem envolver relação com objetos, música, poemas, vídeos, pode ser alguém se deslocando pelo espaço, pode ser um jogo ou um improviso, pode ser simplesmente ficar de baixo de uma mesa, enquanto participa da aula de acordo com sua necessidade específica, pois estar junto pode conter significados diferentes para outros modos de pertencer ao mundo.

Não se trata de nenhuma novidade, tudo isto sempre esteve presente germinando em ensaios, aulas, performances antes mesmo que estes possuíssem suas formas delineadas, embora sempre estes rastros sucumbissem diante de formas espetaculares. Elas são proposições para um ensino de teatro acessível com bases em processos de criação em performance e na facilitação da experiência, emergem dos micro movimentos corpar, vibrar e instalar, da experiência se formando como campo perceptual de intensidades, de acordo com a percepção autista.

As composições performativas se apoiam na proposta de facilitação, são abordagens abertas, um rota traçada que pode parecer múltipla e até mesmo contraditória por sua confluência de elementos, porém acredito que sua força está nesta hibridez que acolhe diferenças, em todos os seus aspectos. No *Ligados pela arte*, o processo foi guiado pela prática e a cada encontro buscava ir tecendo novas redes.

4.2. *Mas afinal como se faz um guarda-chuva?*

Ao olhar com distanciamento para o modo como elaborei as composições performativas, comparo com o processo de confecção do primeiro guarda-chuva, em A.S.P.I.R.E. Primeiro, se coloca à disposição todos os tecidos, ao olhar, sentir o material, vai se combinando cores, texturas, criando nós, amarrações. Em seguida, vai se moldando o guarda-chuva, fazendo recortes, vendo se ele não perde a forma ao fechar e abrir, mantendo-se guarda-chuva, sem perder suas qualidades. Segue-se criando, fazendo adequações, levando a diferentes espaços.

Fazer o guarda-chuva é pensar em abri-lo, tecer redes, compor como professora-performer criando portais, caminhos alternativos para saberes não instituídos compostos por diferenças, texturas de um fazer artístico voltado para o trajeto e não para o que resulta dele. É tramando fio por fio que é criada uma atmosfera, um ambiente protegido e seguro de acolhimento para todas as pessoas criarem a partir de seus próprios processos.

Ao participar da mostra *Embodied Interventions*, em Montreal, A.S.P.I.R.E. tornou-se *S.A.T.I.R.S. (Simple Actions To Inspire and Rupture Spaces)*, quando refiz o guarda-chuva e enquanto escolhia tecidos, fitas, materialidades que me atravessavam, recapitulei os percursos da pesquisa. O processo de apresentar esta performance, convidar as pessoas a passearem comigo pelo prédio da universidade, andar no elevador com minha supervisora, colegas e outros pesquisadores misturou diferentes sensações em mim. Um desejo de voltar para a casa, para um lugar de afeto. Ao mesmo tempo, queria ficar e explorar mais esses processos, já que lá há muito mais oportunidades. E havia ainda o desejo de nomadismo eterno, ter sempre poucas malas, viver em casas de aluguel temporário, ter a possibilidade de explorar diferentes percursos.

Resgatar uma performance pode propor outras alternativas que ressignificam o movimento inicial. Fazer um guarda-chuva é mais do que costurar, amarrar fios, tecidos e pendurar cartões endereçados a estranhos nos arames. Tecer um guarda-chuva é criar uma espécie de veste de reconhecimento de caminhos, saber-se onde está, de onde veio e para onde deseja caminhar, saber sobre a evanescência das coisas.

Figura 32: S.A.T.I.R.S. Montreal – 2023.



Fonte: Allison Peacock

*Descrição da imagem **Figura 32: S.A.T.I.R.S.** é uma fotografia de duas pessoas embaixo de um guarda-chuva coberto por diferentes tecidos. Uma delas veste branco e a outra, preto. Elas estão abraçadas.*

A compreensão de tecer o guarda-chuva está ligada à facilitação, onde cada um pode criar o seu próprio modo, deslocar-se por espaços e conectar-se com o movimento processual. O/A professor/a-performer é aquele que permanece artista,

compondo junto com seu grupo. Apesar do termo *professor-performer* ser cunhado por Pineau (2010), outras pesquisas o utilizam, como o caso de Naira Ciotti (2014).

As propostas vão depender das materialidades disponíveis, sendo tecidas aos poucos, verificando o que faz sentido dentro de cada contexto e grupo. Nos processos de criação em performance, como a experiência é aberta, podem ser propostas diferentes atividades, até descobrir qual aquela que a turma em questão responde melhor. Podem ser elaboradas entre pessoas com ou sem deficiência, para crianças e adultos, para artistas e não artistas, em ambientes que ativem a experiência sensível e em coletividade. O que vai diferenciar é o nível de dificuldade em realizar a tarefa proposta e o quanto é necessário estar proporcionando mais ou menos suporte para a interação.

As composições performativas emergem da experiência de cada um, em relação com as diferentes materialidades, não importando a categoria, diagnóstico ou nível de entendimento. Portanto, em sala de aula, não há necessidade de interferir o tempo todo, interromper fluxos ou aprisionar os extravasamentos de alguns movimentos corporais, a menos que estes prejudiquem ou coloquem alguém em risco.

Para fazer um guarda-chuva, bem como as composições performativas, nada deve ser imposto e tudo pode ser sugerido, os pequenos ou grandes ruídos não precisam ser silenciados, pois são modos de relação com a experiência processual de cada um, são linguagens do corpo. Não precisa ter experiência prévia ou habilidades específicas no campo das Artes visuais ou da Performance. Basta seguir os fios, se inspirar em brincadeiras, canções, ritmos, no manuseio de objetos e elementos de fácil acesso que podem ou não ter alguma complexidade, a depender das particularidades e necessidades de cada grupo.

A metáfora sobre tecer um guarda-chuva se refere ao seu caráter liminar que possibilita o imprevisto, a força de elementos híbridos e processuais que se relacionam com o entorno, pois revelam sutilezas. Trata-se de entrar em sintonia com a experiência mais-do-que humana, entre seres e coisas, corpo-coisa relacional. É sobre o imperceptível gesto menor que faz toda a diferença.

Trata-se de uma política de afetos inspirada na poética da performance educacional (Pineau, 2010) voltada para a criação que surge da prática pedagógica compartilhada entre todos os participantes. Para a autora, há uma estética do ensinar e do aprender constituída continuamente na experiência de sala de aula. Em suas

bases, a valorização da performance se dá pela força do processo, e não do que é produzido:

A performance privilegia as fluidas, contínuas e frequentemente contraditórias representações da experiência humana que resistem à reificação e ao fechamento. A performance reconhece que as identidades são sempre múltiplas, sobrepondo-se a um conjunto de seres reais e possíveis que encenam a si mesmos contextualmente e em comunidade (Pineau, 2010, p.103)

A performance possibilita acessar os movimentos corporar, vibrar e instalar de maneira mais direta e efetiva, sem simulacros envolvendo interpretação de um texto, criação de um personagem ficcional ou jogo teatral. O próprio performer fala, atua e joga envolvido no processo de criação. Privilegiando os processos e não o que é produzido, indicarei alguns trajetos a fim de explorar o que pode ser produzido e multiplicado para variadas percepções de experiências. Não são receitas a serem copiadas, mas percursos alternativos que oportunizam outras experiências. Proponho refletir sobre estes trajetos como experiências acessíveis e de facilitação, sem impor uma organização sistematizada, pois cada artista, grupo, facilitador/a, deve estar atento à relação construída em seu entorno e os interesses de um grupo de acordo com faixa etária, gostos particulares e necessidades.

A partir da experiência no *Ligados pela arte* e de performances como A.S.P.I.R.E., proponho a construção de um guarda-chuva que se abre para as composições performativas, como contribuição para as pedagogias em performance voltadas para um ensino de práticas acessíveis a diferentes tipos de entendimentos e percepções de mundo. É uma proposta de acessibilidade a partir da intencionalidade e das relações organizadas pela professora-performer, não sendo de maneira alguma uma metodologia que contém indicações passo a passo ou um sistema de regras rígidas.

São orientações para tecer o guarda-chuva de cada professor/a-performer, apoiadas na ideia de facilitação da experiência (Wolfond, 2020), sem impor práticas, a partir de minha percepção vinda de todos estes processos colaborativos apresentados ao longo desta tese. Proposta de aprendizagem inventiva, onde o professor se mantém também como aprendiz, criando estratégias constantemente para construir uma relação pedagógica, reinventando-se (Kastrup, 2007). A aprendizagem inventiva é este agenciamento entre os elementos, e apesar de Kastrup

ancorar sua tese em bases de estudos cognitivos, ela paira nesta pesquisa por seu caráter de subjetividade, introduzindo elementos como suspensão do tempo, criação de fluxos e devires. A cognição não está apartada da interação com o meio, como vimos nos estudos do corpo, sendo que a invenção de si e de mundos possíveis está atrelada à existência em coletividade.

As proposições para um ensino de teatro acessível compartilham destas noções subjetivas e optei por desenvolver um esquema que relacionasse diferentes experiências de acessibilidade, por esta razão apresento: proposições práticas, considerando um contexto de pessoas neurodivergentes em sala de aula; proposições programáticas, evidenciando atividades em grupo que podem ser partilhadas e facilitadas; e, por fim, proposições perceptuais, voltadas para esta pesquisa, com um cunho poético como contribuição para novas formas de pensar a criação docente e sua relação com estudantes. De qualquer forma, todas elas funcionam mais como pistas coletadas para um ensino de teatro voltado para todas as pessoas, a partir das composições performativas, os rastros que segui e que aqui, compartilho:

Proposições práticas:

- Descrever a prática sem o uso de metáforas, com a maior clareza do que é necessário em cada etapa: muitas pessoas não compreendem a linguagem figurativa, precisam de descrições literais e, mais ainda, podem querer saber sobre todo o processo do exercício para ficarem tranquilas sobre o que estão fazendo;
- Se a ação não é compreendida, mostrar na prática enfatizando o que precisa ser realizado, removendo os rótulos de que uma pessoa com deficiência intelectual é incapaz de compreender.
- Contato visual: a professora-performer, às vezes, precisa buscar a melhor maneira de entrar em contato com cada participante, para isso é importante que ele se aproxime e fale olhando para a aluna/e/o, porém não deve se fixar no contato visual, para muitas pessoas, é difícil e pode ser até invasivo, tanto quanto o toque.
- Não tocar: a menos que seja solicitado o toque como forma de contenção, muitas vezes necessária para a autorregulação em alguns casos de pessoas com autismo.

- Não utilizar estímulos sensoriais simultâneos: se a professora-performer já está utilizando som, por exemplo, sugiro esperar para inserir o elemento seguinte. Como a percepção de algumas pessoas neurodivergentes é atravessada por sensorialidades simultâneas, é interessante esperar que cada estímulo sensorial seja devidamente instaurado até que se passe para a etapa seguinte.
- Propor práticas em que as materialidades sejam o foco principal: lembrando que as composições performativas são formadas pelas materialidades do corpo em movimento, objetos diversos e espacialidade, ativando os contínuos processos entre corpar, vibrar e instalar.
- Estar aberto às adaptações, mudanças, estados de humor e acima de tudo, outras formas performativas que possam vir a ser inventadas por alunes.

Proposições programáticas

- Dar ao corpo seu protagonismo: a percepção do corpo em relação com o entorno que o circunda pode se fazer presente nas atividades físicas em si, trazendo sensações de vitalidade e ao mesmo tempo, de relaxamento para o corpo. Soma-se a esta condição, o potencial criativo, a expressividade e as diferentes texturas que podem ser experienciadas através de outros modos de percepção corporal.

Na maioria das vezes, não exigem exercícios físicos de alto rendimento, podem ser sutis e simples, como deitar ao chão por alguns minutos e respirar. Entrar em contato com a própria respiração é um exercício extremamente difícil, para muitas pessoas, inclusive as sem deficiência, porém pode ser viabilizado se complementado por contação de histórias, barulhinhos com objetos sonoros suaves como pequenos sinos ou guizos, o balançar de um colchonete para simular vento, a passagem de um tecido de voal delicadamente entre as pessoas, bem como almofadas de pesos diferentes, dispostas cuidadosamente pelo corpo. Ninguém é obrigado a ficar parado, mas o ambiente deve se apresentar convidativo para tal experiência.

Esta é uma atividade sensorial que pode ser realizada em diferentes contextos para diversas percepções, desde que o espaço seja um ambiente seguro, silencioso,

com privacidade. Daí não surgem composições performativas diretamente, mas amplia-se a percepção do corpo para que em uma etapa posterior ocorram outras interações. Durante a prática, podem haver conversas, risos, vergonha, vários tipos de reações, como em qualquer outro grupo, não apenas se referindo à neurodiversidade. Toda percepção é acolhida.

Nestes encontros, pode haver a intencionalidade de provocar movimentos, a partir de uma palavra vinda da professora/o-performer, ou então, inverter a ordem, desenvolvendo um gesto, um som e uma ação para que seja dita uma palavra. Talvez nem sejam necessárias palavras e um gesto suscite outro, em um contínuo de qualidades perceptuais sobre o que um corpo pode fazer.

- Propor práticas em contato com a natureza: as práticas ao ar livre são um modo de conexão entre os diferentes elementos da natureza. A conexão ecológica, faz parte de todos os seres e em geral, nos esquecemos que somos esta natureza que tem seu ritmo, necessita tanto de pausas, como de movimentos. Essa é uma prática comum em diferentes abordagens somáticas privilegiando a sintonia corpo-ambiente, pelo ato de mover e ser movido.

Em contato com o meio ambiente é possível propor gestos, movimentos, danças circulando uma árvore, se tiver e o espaço for disponível. Podem surgir muitas composições performativas a partir de locomoções diferentes, propostas variadas de brincadeiras, sugestões sobre algo que pode estar acontecendo naquele momento com determinada pessoa. Não é necessário exagerar nos estímulos, propor muitas práticas diferentes num mesmo dia, pois muitos são hiperreativos, ou seja, têm reações excessivas a muitas atividades. Então, sentir, observar, dançar nesse ambiente pode ser uma única proposta.

Não é possível desenvolver este tipo de vivências em um passeio de escola, pois esta é sempre uma experiência tumultuosa. Também não é possível durante o recreio ou mesmo em algum saguão da escola por onde passem outras pessoas o tempo todo. É uma prática que requer cuidado, atenção, escuta. Provavelmente não acontecerá logo nos primeiros encontros, pois também é preciso confiança de grupo, a simbiose leva tempo. Exige paciência do professor-performer que irá aos poucos percebendo o fluxo de cada grupo, ativando outras linguagens não verbais e em relação com a turma.

Para tanto, é interessante percorrer o próprio repertório artístico, encontrando os fatores generativos do processo criativo da professora/o ou facilitadora/o da prática. Estes fluxos colocam a docência como parte do processo, em criação constante, intuindo os percursos de aprendizagem.

- Desenvolver a relação com diferentes texturas, materialidades diversas, relação corpo-coisa: dispor de diferentes materiais como papéis, tintas ou lápis no espaço, de preferência um lugar que seja possível sujar e depois passar um pano. Há algumas escolas e instituições com pátios onde é possível trabalhar descalço, sentir e tocar a terra, plantas, levar bacias e sentir a água. Experimentar as texturas da natureza, folhas secas, verdes, cheiros de flores, formigas. A natureza já propõe em si a neurodiversidade de elementos no meio ambiente, o seu ritmo próprio, o vento, a água, as espécies...

No caso de manter-se no ambiente da sala, a partir de jogos simples com bolas, palmas, cirandas cantadas e dançadas, movimento pode ser experimentado com mais profundidade: a bola não serve apenas para jogar, mas pode ser cheirada, tocada em toda sua superfície, antes de ser lançada novamente. As músicas podem ser experimentadas em alturas e volumes diferenciados, prezando pelo conforto auditivo, os improvisos podem ser experimentados de modos variados por integrantes diversos.

Proporcionar a riqueza de explorar um objeto pelos sentidos, sem a necessidade de invocar suas qualidades, ou ser utilizado para fazer algo. Permitir que o corpo apenas se agence ao objeto, o corpo que não é mais sujeito da ação, o corpo-coisa. Lepecki (2012). A experimentação pode ser sutil, voltada para os sentidos olfato, audição, tato e até mesmo paladar, sendo possível esta experiência. Costumamos privilegiar a visão como órgão orientador dos sentidos, porém a ideia do corpo-coisa permite a abertura para um campo expandido que acolhe outras qualidades sensoriais e perceptuais.

O campo sensorial é uma das intensidades que atravessam o processo criativo, remetendo ao meio da experiência. A percepção neurodivergente está sempre em contato com este campo, portanto poderia se pensar em reduzir o uso da linguagem verbal. A fala não é o único modo de comunicar, este é um modo neurotípico de associar a verbalização à compreensão. Lembrando que a relação se dá pela

opacidade, uma percepção nebulosa, reorientando as noções de ensino e próprio modo de ser da professora-performer.

Ainda mais uma possibilidade sensorial é se aproximar do ambiente da sala de trabalho, “olhar pelas janelas”, observar junto às linhas das paredes, os pequenos detalhes, formas geométricas do chão e estar aberto para o que estas zonas de estímulo podem gerar.

- Promover o contato com diferentes práticas de criação: compartilhar experiências de diferentes campos artísticos expande, ampliando a criatividade para outras estéticas. Não há necessidade de rupturas em relação a estilos, pois eles podem ser desenvolvidos em composição uns com os outros, como uma ideia de arte expandida. O foco das composições performativas está sempre no processo em movimento e não no resultado.

Os aspectos híbridos da cena performativa permitem utilização de imagens, sons, luzes, entrelaçando-se aos movimentos e ações produzidas. Algumas improvisações nas oficinas eram intencionais, outras aconteciam por uma poética relacional, sendo esta perspectiva mais contemporânea e performativa. Artistas como Allan Kaprow e Yoko Ono, associados ao movimento Fluxos, de emergente vanguarda nos anos de 1960, se interessam mais por acontecimentos, daí o termo em inglês para *happening*. Eles chamam suas obras de atividades, utilizando elementos simples, neutros ou cotidianos, borrando as fronteiras entre proposta artística e percepção das pessoas que participam destas atividades.

Em *Fluids* (1967), Kaprow encorajou o público a explorar sensorialmente materiais líquidos e seus movimentos, envolvendo água, tinta, barro. Em *Cut piece* (1964), Ono convidava as pessoas para cortar pedaços de suas roupas. Para Kaprow (2007) estes são exemplos de não-arte feita por des-artistas, ou seja, o que ainda não foi aceito como arte, mas captou a atenção do artista como possibilidade de algo que virá a ser. Ela existe efemeramente, como o caso das composições performativas e no momento em que é mostrada passa a se tornar uma obra de arte.

Durante o período das oficinas exploramos práticas das artes visuais, gravações de vídeos e áudios com participantes que utilizavam telefone celular, observação de detalhes em uma parede, uma roupa, uma imagem, visitas a museus, teatro e cinema, recebemos artistas que vieram compartilhar suas experiências e participar também de um encontro no projeto.

Trazer um grupo de teatro, ou um artista de qualquer outra área para produzir junto em sala de aula é uma oportunidade para explorar outros trajetos performativos. Em contrapartida, as pessoas participantes podem fazer um pequeno sarau, mostrando também seu processo. É a partir destes encontros que o campo expandido da performance pode promover novas relações, compostas por experiências não lineares e padrões não hegemônicos.

Proposições perceptuais

- Intuir: considero a intuição não exatamente uma proposição, mas uma característica da/o professora/o-performer a ser levada em consideração para esse modo de operar composições performativas. A intuição é uma impressão de algo, e isso não é um elemento vago, é uma percepção impressa captada por algum dos sentidos. É como perceber o ritmo do movimento de pular corda, quando há duas outras pessoas trilhando-a. Sentir a batida da corda tocando o chão, o tempo em que suspende no ar, que leva a um cálculo intuitivo, instantâneo e simultâneo envolvendo o sentir, o entrar e o pular. Se não é possível a relação com este ritmo, o movimento não vai acontecer e a corda vai se prender entre os pés, podendo até levar a uma queda. Mas tudo bem se não sentir este ritmo, também, pois sempre é possível tentar de novo. Esse é o grande desafio de propor composições performativas para diferentes públicos em ambientes diversos: sentir o movimento e mover-se conforme o ritmo do grupo, ambiente, atmosfera de cada momento.

A intuição é como Boal, Nise da Silveira, Deligny e muitos outros rastrearam caminhos possíveis para desenvolver práticas para diferentes grupos. Intuir é um modo de iluminar possíveis trajetos. Peter Brook (1995) fala de uma intuição amorfa que o conduz em seus primeiros ensaios. Para Ostrower (1987) a intuição é a base

do processo criativo, uma ação espontânea que permite visualizar e internalizar fenômenos, flexibilizando e adaptando situações. Da mesma forma, ativar a intuição mantém as composições performativas abertas, em rizoma, fazendo com que as propostas possam ser experimentadas, repetidas ou desdobradas em outras. A intuição e a escuta sensível são elementos que se relacionam com a sintonia, o tempo e as possibilidades de cada um, aderindo a campos perceptuais de subjetividades, linguagem, memória e afetos.

- Tecer redes: outra característica da/o professora/o-performer. As composições performativas são um convite para experienciar, não há necessidade de impor qualquer prática, chamar a atenção, mostrar como é o jeito certo ou errado de fazer, solicitar ordem ou silêncio nos momentos em que se faz caos (e creiam, estes momentos existem e são muitos). Estas atitudes perpetuam regimes autoritários e neurotípicos nos meios de ensino. Não acredito em nenhuma aprendizagem do/pelo/no/com o movimento que seja impositiva e restritiva, pois não creio que esta tenha potencial político de transformação de experiências.
- Manter-se artista: a/o professora/o-performer permanece criando em sala de aula continuamente, explorando suas próprias práticas, mantendo-se sensorialmente desperta/o, criando um senso do ambiente ao seu redor, em sintonia com diferentes processos que podem vir a ser novas composições.
- Começar pelo meio: por fim... começar pelo meio. As palavras fim, começo e meio situam a experiência, sem bordas, e portanto, sem centro. Nada começa e nada termina, são fluxos e intensidades que se atravessam em vão gerando relações, se transformando em outros processos. Talvez, essa seja a mais importante proposição: a experiência sempre está no meio, no acontecimento, sendo movida.

Quando se chega em uma sala de aula, ela não está vazia, há materiais, hábitos, pessoas que já trazem suas histórias. Há a brincadeira na entrada, as conversas de corredor e outras dimensões que podem vir a contribuir para a experiência de pedagogias em performance a serem construídas em conjunto. Para Icle e Bonatto: “Ao pensar professores e estudantes como performers estamos

tomando-os como colaboradores em criação, relativizando hierarquias e gerando novas possibilidades de transformação”. (*Idem*, 2017, p. 23).

4.2.1. *Perder-se para encontrar-se*

Até aqui, tentei propor reflexões sobre diferença como potencial para o campo artístico. A performance que vem da fusão entre arte e vida, expande seu campo para proposições pedagógicas, oportunizando que professores aprendam junto com estudantes. As pedagogias em performance são processos vivenciais que começam acolhendo estilos, danças, músicas, outras teatralidades possíveis, onde corporar, vibrar e instalar permitem a mudança de padrões e a criação de outros modos de estar e co-compor com o mundo.

É como fazer um guarda-chuva: dar nós suaves nas pontas dos tecidos para que eles possam se esticar, mas não prendê-lo, se deslocar com ele e convidar outras pessoas a passear junto. Da mesma forma, as composições performativas convidam para estas proposições como práticas generativas, multiplicadoras para influenciar outras ideias, de acordo com cada grupo e suas possibilidades. Não há receitas prontas, há uma poética da relação no processo de criação em sala de aula.

Nesta perspectiva, não proponho exercícios específicos para pessoas com deficiência, isso não seria uma proposta acessível a meu ver, pois sugere que alguns precisam de práticas exclusivas para produzirem em um contexto escolar. Koppers (2014) sugere que professores se tornem sensorialmente despertados, reorientando seu próprio modo de ministrar aulas. A autora afirma que uma educação na perspectiva da acessibilidade vai além de criar exercícios para desenvolver motricidade, memorização ou cognição, consequências dos processos artísticos em aulas de dança e teatro para todas as pessoas. As práticas devem ser voltadas para a criação de um ambiente colaborativo, de acolhimento às diferenças e que promova o bem estar, onde seja possível uma aprendizagem mútua.

Algumas professoras de escolas, em sua maioria, ao saberem de minha pesquisa têm me perguntado nos últimos anos o que fazer com o “aluno diferente”, “especial”, “com problemas” de sua turma de cerca de trinta e tantos outros alunos. Bem, o modo designado para identificar o referido aluno/a, nem passa pelas nomenclaturas oficiais, e termos como neurodiversidade nunca foram ouvidos falar.

Obviamente, é muito difícil lidar com alguns estudantes, tenham ou não algum tipo de deficiência, hábitos grosseiros, violentos ou teimosias podem ser tanto características típicas, quanto atípicas. Em alguns casos é preciso perceber o que é necessário a cada momento, o que está se movendo e como se move, para que possamos nos movimentar juntos. É um trabalho muitas vezes cansativo, se dá um passo à frente e dois para trás, é um longo processo de muitas variáveis, sem uma resposta direta para solucionar.

No caso da incidência de um possível autismo, que deve ser investigado e diagnosticado para fins de terapias diversas, o professor deve ter estrutura dada pela escola, garantida por lei, professor auxiliar, materiais, sala de recursos. No entanto, a realidade das escolas públicas e particulares nem sempre dispõem destas estruturas e muitos familiares acabam desistindo da escolarização. Geralmente, devolvo a pergunta com outra: o problema em sua sala de aula é o seu aluno/a autista ou é um sistema de ensino em que a aprendizagem é avaliada pela capacidade de retenção de informações e conteúdos?

Da mesma forma, há uma preocupação excessiva com o foco de atenção e a memorização de conteúdos em sala de aula. Nós aprendemos e esquecemos movimentos o tempo todo e há uma tendência em achar que o esquecimento é privilégio de pessoas neurodivergentes. Na tentativa de “eliminar” barreiras, alguns professores trabalham com pessoas com deficiência, no limite do conforto, sem propor desafios. Isto não se trata de facilitação da experiência, isto é uma visão capacitista do estudante que merece estar em contato com temas diversos, relacionando-se com conteúdos e avaliado de acordo com suas possibilidades processuais.

As reduzidas estratégias pedagógicas de acessibilidade atitudinal, de facilitação da experiência, de um pensar artístico para desenvolver práticas educativas e inclusivas abrem a perspectiva da Arte como geradora de conhecimentos para outros campos do saber, a partir de seus processos de criação, intuição e sensibilidade. Bondía (2002) já mencionava que saber coisas, não é saber de experiência, o saber dá sentido ao que somos, ao que nos toca e ao que nos acontece, portanto, uma educação pautada na acessibilidade pode ser gerada pelo viés artístico, relacional e experiencial.

Corpar, vibrar e instalar propõem modos de construção de mundos, a partir de um corpo em movimento que produz instabilidade em seu entorno, e é influenciado

reciprocamente, buscando alternativas para o que esta relação corporalizada pode fazer (Manning, 2013), lembrando que é uma relação de desordem e complexidade (Greiner, 2005). Por este viés, a aprendizagem é uma atualização constante, colocando-a sempre em inacabamento, em movimento individual e coletivo e por esta razão se relaciona a um processo de criação, de problematização de mundos possíveis (Kastrup, 2008).

Os fios foram tramados por uma professora-performer, como a pesquisadora Carminda André defende, “um pedagogo em performance é aquele que se coloca em risco de perder o próprio projeto” (*Idem*, 2014, p.160), pois colocamos os aprendizes a aprender aquilo que ainda não sabemos. A única certeza é a instabilidade do corpo, seus movimentos corpar, vibrar e instalar. Desta perspectiva, busquei apresentar as composições performativas como um meio sensível para apresentações de mostras, trabalhos de conclusão e outros formatos que abarquem a neurodiversidade de experiências. Não uma forma cênica específica que delimite formatos, mas criações que promovam aberturas a percursos distintos, que após o encontro possam ser discutidas ou dançadas em conjunto.

Estas proposições foram desenvolvidas no decorrer desta pesquisa, da observação de minha trajetória em sintonia com os percursos das pessoas que participaram do *Ligados pela arte* e só foi possível graças à generosidade de Pablo, Rafael, Zé Bernardo, Gabriela, Andrio, Guilherme, Gladis, Joana, Leandro, Denizele, Lucas, Júlia, Rafaela, Henrique, Roberta, Maurício, Luíza, Bruno, entre muitos outros que participaram do projeto e que ainda me ajudam a pensar sobre neurodiversidade. Honro suas existências e seus particulares modos de se expressar. De igual maneira, aprendo com o colega Adam que traz uma poesia como forma de articular conceitos, sua linguagem digitada que contra todas as possibilidades, contra diagnósticos e tratamentos que tentaram enquadrá-lo em esquemas de neurotipicidade é um referencial autista escrevendo sobre neurodiversidade.

Esta é a dimensão da travessia que nos conduziu até aqui, onde tentei dar sentido ao movimento se formando no processo, onde o menor gesto faz diferença, podendo reverberar na experiência e, talvez, modificar o que acontece fora dela. A experiência é essa abertura ao não saber, onde a busca maior foi falar sobre o inapreensível, a neurodiversidade e os processos em formação nomeados aqui como corpar, vibrar e instalar, suas margens e liminaridades das composições

performativas, sobre algumas práticas das oficinas e suas materialidades, e ainda sobre paineiras que mudam, ondas que beijam a areia, neve que derrete, sobre a arte que encosta na educação e a convida para dançar.

Este é o poder da Relação, perder-se para encontrar-se, conhecimento compartilhado, estilhaçado sem formas nítidas, corpo que dança, velocidade do movimento no espaço, choro, riso, lugares de experiências únicas que são sentidas diferentemente, sozinhas e em relação. Desejo pelo Outro é errância eterna, vínculo múltiplo que contraria todo totalitarismo imposto que tenta assimilar a experiência. A dominação insiste em homogeneizar tudo aquilo que é diferente e nesta intenção, a diferença produz um movimento inverso, intersecciona, multiplica, a diferença é muito mais do eu e você, é sempre algo em direção à. É uma espiral onde não há mais dentro ou fora, são rizomas, puxados e empurrados, não há mais trajetórias, há Relação e, portanto há movimento, processos, sempre mudando. Há pesquisa-criação, performatividade, neurodiversidade.

O que emerge das bordas são indefinidas linhas de errância entre ações espontâneas e intencionais que não concebem dentro ou fora da experiência, sujeito ou objeto, vida ou arte. Deligny (2015) sugere que o traço feito é o processo, e o traçado é a arte já delineada em alguma de suas formas. Desta discordância vibrarão relações de frequência entre o que está dentro e o que está fora das bordas. Creio que esta escrita/performance está traçada, e que a partir de seus traços recomecem novas bordas, transformando que foi produzido em outras conexões, sempre instável, em inacabamento como os sistemas vivos devem ser, assim como as performances. Na concepção de Richard Schechner: “Performance é, por definição e por prática, provisória, em construção, processual, lúdica: da segunda à enésima vez. Não existe o original, nada como uma fonte que pode ser buscada, encontrada” (Schechner, 2010, p. 34).



A dança de Omulu

Fonte: Acervo da autora. Passeio público, Salvador – 2023.

*Descrição da imagem **Figura 33: A dança de Omolu** é uma fotografia com distorções, onde as imagens se esticam e desfocam um terreno com grama, folhas secas e pipocas. Na parte de cima aparecem pés pulando no ar.*

Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos.

AILTON KRENAK

Um calor abafado percorria o corpo, fazia um dia ensolarado depois de muitos dias de chuva, segundo o motorista de aplicativo, o que deixava a terra avermelhada e as folhas das árvores e folhagens com seu verde mais exuberante. Logo na abertura da porta se podia ver o local iluminado por uma janela que estava aberta, com algumas folhas secas ao chão que entraram com o vento. Ao se aproximar dela se via no alto do morro casinhas amontoadas, um terreno arborizado com galinhas e cabras e bem em frente, uma árvore alta coberta por muitas ramagens e palha seca. Uma imagem que já havia visto, ou então, sonhado. Um ser coberto de palhas, corpo estrangeiro, Omolu.

Omolu ou Obaluayê, de acordo com as diferentes variantes mitológicas das religiões de matriz africana, é considerado o dono da Terra, carrega muitas feridas em seu corpo que são cobertas pela palha de sua vestimenta. A pipoca é a sua oferenda, que simboliza os ferimentos e seu xarará, uma espécie de cetro com conchas, torna-o senhor das doenças e de sua cura (Dantas, 2020).

A tradição oral vinda dos Povos de África fez com que as histórias sobre os orixás tivessem múltiplas vertentes e narrativas diversas. Entre um dos contos das diferentes nações, Omolu foi abandonado por ter seu corpo deformado pelas feridas e encontrado à beira-mar por Yemanjá que o criou, dando-lhe a palha para que ele não precisasse se envergonhar de seu corpo. Um dia, houve uma grande festa que ele assistia de longe e dançava do seu jeito (porque sua dança parecia muito esquisita para os outros Orixás), foi então que a curiosidade de lansã pelo estranho se tornou

um giro poderoso ao seu redor, invocando o vento, erguendo a palha que cobria seu corpo, mostrando que ele havia se curado e se tornado um guerreiro belo e forte, quando foi acolhido novamente pelos Orixás.

Uma mitologia de exclusão, em que coincidentemente ou não, a primeira festividade que tive o privilégio de participar em um terreiro de candomblé em Salvador, foi em homenagem a Omolu, na data comemorativa do Olubajé, a festa de comunhão deste Orixá, no componente Diversos Saberes, ministrado pela professora Joice Aglae no PPGAC UFBA. Era um ritual onde uma multidão se apertava para pegar uma folha com comida e comungar com o Orixá. Comer com as mãos, sujar-se, saborear com todo o corpo.

O corpo estrangeiro rejeitado, e depois acolhido para que pudesse se tornar parte novamente. O vestir com palha é simbólico, não uma cura real, pois ele já estava marcado pelas chagas, em algumas tradições dizem que a peste, em outras, as marcas de varíola, são marcas que ficam na pele. No entanto, o vestir-se com palha é permanecer em sua “estrangeiridade” de corpo em movimento, girando e afetando espaço e tempo, indo além de sua identidade. Não importa mais o que este corpo é, mas o que este corpo faz, produzindo cura social, acolhimento de alteridades, invenção de outros modos de produzir conhecimentos e mundos.

Ver a “Árvore-Orixá” da Figura 34 do primeiro apartamento que aluguei em Salvador me trouxe a certeza de que havia vindo para o lugar certo para realizar a pesquisa, escuta de minha própria natureza desejando mudança e um mergulho sobre o corpo excluído que era saudado. Foi como um sinal no caminho, apontando uma possível direção, ou ao menos, assim foi feita sua leitura. A palha que cobre o corpo é a própria pesquisa que não traz uma cura ou uma solução para as questões sociais de exclusão envolvendo as deficiências, mas um modo de operar, de facilitar a experiência e propor alternativas para estar no mundo. Permitir que os diversos corpos dançam sua dança, esvoaçando a palha, que balanceia sem contorno definido, como corpar, vibrar e instalar também não possuem bordas.

FIGURA 34 – Foto da “Árvore Orixá” no bairro Federação, Salvador/BA – 2019



Fonte: Acervo pessoal. Foto tirada pelo aparelho celular da autora.

*Descrição da imagem **Figura 34: Árvore-Orixá** é uma fotografia de uma árvore coberta por galhos ressecados por toda a sua copa, tendo ao fundo outras árvores de folhagens esverdeadas.*

Em algumas tradições não é permitido pronunciar o nome do Orixá, devido a sua natureza dual entre a doença e a cura. É uma dualidade liminar e ambígua, remetendo às perspectivas antropológicas dos ritos de passagem, que de acordo com Diéguez (2016) são responsáveis por agir como purificação e ensinamento, em seu

trânsito entre um campo e outro, levando à transformação, ou uma nova configuração dos fatos.

Passei quase toda a pandemia neste apartamento, aprendi a cumprimentar a árvore todas as manhãs. Ela se tornou uma amiga com quem para compartilhar o sol da manhã e as noites de lua cheia. Junto à “Árvore-Orixá” desenvolvi a ideia do corpo estrangeiro, da relação dos Estudos da Deficiência com o campo das Artes Cênicas e da Neurodiversidade com a performatividade. Durante esse período, a ideia de viagem se fortaleceu, revisitei caminhos já conhecidos, alguns que faziam parte dos percursos rotineiros, outros que não visitava há muito tempo, e outros ainda completamente estranhos e desconhecidos. Percorri percursos nômades com a sensação de ser um corpo estrangeiro a esta pesquisa, reconciliando a artista e docente, que já haviam sido motivo de conflitos. Esses percursos iniciais permitiram posteriormente, o reconhecimento da diferença como potência, quando desenvolvi a ideia sobre as composições performativas como processos de criação a partir da performance, pautadas nos movimentos corpar, vibrar e instalar, sendo partes da mesma experiência se movendo.

Para os Povos Originários há muitos modos de existir, há árvores, pedras, montanhas e rios com quem eles conversam e se aconselham, há diversidade de formas e de compreensões. Há diversidade ao nosso redor, não apenas no que se considera humano, mas na natureza, nos fluxos e intensidades que nos atravessam, na perspectiva do mais-que-humano. Krenak nos alerta que a falta de conexão com a natureza nos torna alienados, como se fôssemos uma entidade apartada do planeta, não nos reconhecendo como parte integrante de um organismo maior que pulsa e do qual somos parte: “passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza” (Krenak, 2020, p.12)

Na busca por este pensar natureza, pela criança que fui, aquele corpo-cabrita, pela diversidade de pessoas com e sem deficiência que me ensinaram sobre outros modos de percepção sobre teatro, arte e vida, trago as imagens a esta pesquisa, as árvores, as cidades, Omolu. Pode parecer óbvio para alguns que as experiências nos formam e fortalecem, mas esse é um saber que precisa ser registrado como fonte de referencial não bibliográfico, vivencial e não baseado na palavra.

Desta forma, entrelacei saberes, não produzi uma teoria sobre o corpo em movimento, sobre neurodiversidade ou sobre a educação no contexto da acessibilidade. Movi e atualizei um campo, onde corpar, vibrar e instalar propõem uma política do mover, das potências de uma corporeidade sempre instável e em desordem que se mantém em processo de criação, em relação e em reinvenção de si.

Esta escrita buscou traduzir princípios para ressonar novas formas de fazer, a partir de práticas que se apoiam nos Estudos da Deficiência, Neurodiversidade, Pedagogia das Artes Cênicas e Performance. As materialidades trazem a estabilidade para a criação das composições performativas como política de movimento, agindo fora de padrões que tentam situar gênero, raça, classe, neurotipia, indo na direção do que nossos corpos, sempre estrangeiros, pois estão sempre instáveis pelo movimento, o que eles podem fazer? O que eles podem mover no espaço-tempo, reconfigurando outras percepções e invenções que alarguem as bordas do mundo?

Nesta jornada que se aproxima do seu final, ou seja, de sua abertura para outra volta em torno da espiral, espalham-se novos rizomas a partir das composições performativas, porém será que iniciei bem o processo para expandir as bordas do mundo? Será que os muitos elementos que me atravessam puderam chegar ao final dessa escrita, ou performance de modo compreensível? Será que a tese tornou-se um projeto multifocal, multilinguístico, multissensorial, multissêmico, como a percepção autista?

Houve uma tentativa de separar elementos amalgamados, mas em muitos momentos, creio que eles possam ter se espiralado, no entanto o projeto visava a defesa de que os movimentos corpar, vibrar e instalar ocorrem simultaneamente no centro do processo em constante formação para pessoas com ou sem deficiência. Atravessado por fluxos e intensidades, estes processos emergem como composições performativas em espaços que propiciem experiências sensíveis e em coletividade. Para desenvolver esta proposta foram pautados três focos de interesse: análise das oficinas no projeto, processos de criação com base em performance, e proposições para um ensino de teatro voltado para todas as pessoas.

Cada um destes blocos se tornaram três capítulos que se debruçaram sobre uma particularidade das oficinas: os procedimentos, as composições performativas e os processos de criação em performance. Cada capítulo também se relacionou com uma cidade, Porto Alegre, Salvador e Montreal, na percepção das Paineiras, do mar

da Praia da Paciência e do contato com a neve, e em todas as observações havia um ciclo, um movimento contínuo das estações, das marés, do gelo a seu derretimento. Os experimentos em performance partiram de referenciais próprios da confecção do guarda-chuva na intervenção cênica A.S.P.I.R.E./S.A.T.I.R.S., seus deslocamentos e desdobramentos, e da experiência no Laboratório de performance na praia do Porto da Barra, mostrando que corpar, vibrar e instalar estavam sempre presentes, apontando para esta pedagogia em devir, aceitando o processual e o relacional entre os diferentes modos de aprender como ato de criação.

Ao longo dos capítulos procurei relatar o contato inicial com as oficinas, desenvolver sobre a perspectiva da neurodiversidade e das composições performativas, a partir dos movimentos corpar, vibrar e instalar. O movimento se formando possibilita que as composições performativas se configurem em proposições para um ensino de teatro acessível, a partir dos processos de criação em performance, pela sua efemeridade e liminaridade e pelo viés da facilitação da experiência.

Restam ainda dúvidas, como seguir refletindo sobre estas práticas como micropolíticas capazes de provocar abalos nas estruturas normativas? Como as composições performativas podem mostrar que a luta do outro é sua também? Como um corpo estigmatizado afeta os padrões normativos de um corpo branco, cisgênero, sempre jovem, magro e sem deficiência? Com este estudo pretendi trazer saberes que vieram de corpos excluídos, neurodiversos para o ambiente acadêmico. São corpos que estão fora dos espaços teatrais organizados, acomodados em plateias, estamos lidando com corpos liminares, desordenados, caóticos, na dimensão de agentes performáticos, como menciona Diéguez (2016). Que estes corpos reconfigurem nossas práticas cênicas e nossas estratégias pedagógicas.

As atividades na APABB RS foram retomadas ao longo desse ano de 2023, após três anos sem nenhum encontro. Atualmente, há uma profissional de dança, muitos dos participantes não fazem mais parte do projeto, alguns se mudaram, outros vieram a falecer. Algumas mães seguem me escrevendo, falando dos filhos, da saudade delas e do quanto as oficinas traziam leveza e felicidade. Não há comentários críticos, talvez porque a distância tenha apenas deixado espaço para os afetos, e quanto aos participantes, dificilmente seria possível ter um relato verbal ou escrito, já que a maioria se expressava de outro modo.

Muitas pessoas me perguntam ainda: o que se fazia em uma aula de teatro para pessoas neurodivergentes? Mas como, uma aula de teatro sem espetáculo, sem texto? Como é possível? O fazer de uma aula de teatro é impalpável, pertence às *imaterialidades*, embora nos utilizemos de materialidades. Mistura gestos, sons, cheiros, totalmente sensorial como a alegria, o medo, o amor. Nós jogamos com o corpo em movimento, desenvolvendo nossas habilidades sensório-motoras, cognitivas, nossas relações de sociabilidade de convívio, partilha, afeto e no aprimoramento de uma outra lógica fora das razões capitalistas, hegemônicas e utilitárias. Então, se não há espetáculo, por que precisa da aula de teatro?

Porque o valor simbólico da arte, o impalpável e imaterial produzido é fundamental para o crescimento de um coletivo. É a árvore sem frutos que produz oxigênio, nos faz respirar. O que busco desenvolver como professora-performer é o encontro dos seres a partir de suas diferenças e potencialidades, em movimento, em relação com objetos, esparramando-se pelo espaço e isso, acredito que transforma um coletivo, pela percepção de outros corpos em uma sala de aula e seus limites que trazem uma reorientação do lugar que cada um ocupa. Essa produção é tão grande quanto um espetáculo, é a experiência criativa de uma fase voltada para o vivenciar, mais do que se expor, decorar falas ou repetir marcas de cenas.

A real acessibilidade é sobre estar junto, é sobre abrir espaços e descobrir caminhos de estarmos reunidos, tendo disponíveis todos os meios de acesso para tecer diferentes relações. Relação é maior que inclusão, até mesmo que acessibilidade talvez, são próximas às linhas de errância de Deligny (2015) que falam sobre as semelhanças e diferenças entre as bordas e as manchas. Se esfregarmos o grafite no papel teremos a mancha, sem delimitação, porém quando aparecem traços, surge um lado de dentro e um lado de fora, a borda. As relações promovem ordem e desordem em torno de uma experiência, que nunca ocorre de maneira passiva. Para Deligny, as bordas e as manchas são discordantes, porém geram vibrações de frequências, como os acordes musicais.

As bordas e as manchas falam sobre relações, sobre as nossas próprias “estrangeiridades”. As composições performativas são práticas abertas, às vezes podem ser bordas, outras vezes, manchas, outras ainda, as franjas de palha esvoaçantes, por isso não devem ser metodologias, mas proposições de criação para múltiplos olhares, escutas e percepções. Nem todas as práticas ao mesmo tempo,

nem tudo para todas as pessoas, pois não há pretensão de encaixar todas as peças o tempo todo. Nunca há certeza no caminho, visto que a relação é traçada entre bordas e manchas, entre danças de palhas soltas em um espaço borrado, híbrido e fronteiro.

Relação é entre o meio, o que pode vir a ser, então, sugiro que durante uma ou outra aula a professora/o-performer olhe pela janela de sua sala de aula e pergunte a si mesmo o que vê? Você consegue ver árvores diferentes? As linhas das calçadas têm padrões? Quais os detalhes dos prédios, janelas, paredes que podem ser capturados pela sua percepção? E seus estudantes? O que mais você vê, escuta ou sente?

A menor variação pode modificar a qualidade de um sistema, fazendo toda a diferença, assim como o gesto menor reorienta a experiência (Manning, 2016). Por tudo isso, que sejamos diferença, que pensemos no quanto a diversidade é parte de uma natureza muito maior e abundante cheia de árvores, rios, mares, e locais onde a água congela, respeitando os ciclos. Corpar, vibrar e instalar se abrem assim, para uma perspectiva de movimentos que tecem redes, proporcionam encontros abrindo guarda-chuvas, sempre em trânsito, em processo e em relação. Algo que não está feito, mas se encontra fazendo. Assim como os ciclos da natureza, onde a neurodiversidade pode ser vista para além do conceito de desordem e a perspectiva artística abre um novo caminho para uma não-linguagem relacional que questiona como nós movemos o mundo e como queremos movê-lo daqui em diante.

Peço licença à ancestralidade das religiões de matriz africana e ao dono da Terra para continuar a desbravar esta trilha. Que estejamos livres das epidemias, doenças e preconceitos. Que os contornos não sejam delimitados, que existam franjas, espaços perfurados, múltiplos e ilimitados. Que possamos celebrar a dança da diferença.

*SEMPRE é um novo começo
Página em branco, um novo caderno
Sempre o mesmo e diferente
Por isso tantos cadernos perdidos entre mudanças
Por isso tantos registros iguais em páginas distintas
Morei em um galpão e nem me lembro
Morei na casa da vó, lugar da memória da infância
Morei onde fiz amigos
Onde fiz inimigos
Onde reconciliei
Onde aprendi a amar
Aprendi a partir
A habitar
A mover
A crescer
A fugir
A esperar
A recomeçar
Onde vou morar quando retornar?
15 casas, lugares, afetos, raiz andante, corpo nômade, estranho
Estranhar sempre
O que é fixo é o lugar do sentimento
Todos os seres a quem já amei são o meu lar.*

Referências

ALBRIGHT, Ann Cooper. Movendo-se através da diferença: Dança e deficiência. In: **Revista Cena PPGAC/UFRGS**, Porto Alegre: nº 12, p. 1-30. 2012.

ANDRÉ, C. M. O mar alto de pulsão: Um ensaio sobre pedagogia em performance. **Sala Preta**, 14(1), 156-165. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867> p.156-165. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/81821> Acesso em: 10 out. 2023.

APOSHYAN, Susan. **Inteligência Natural**: integração corpo-mente e desenvolvimento humano. Tradução de Leila Mascioli. São Paulo: Manole, 2001.

ARAKAWA; GINS. **Architetural body**. Tuscaloosa: University of Alabama Press, 2002.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIAS INTELECTUAIS E DO DESENVOLVIMENTO (AAIDD). Concepção de deficiência intelectual segundo a Associação Americana de Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento. Washington, DC: AAIDD, 2010. Disponível em: <https://www.aaid.org/intellectual-disability/definition#.V18LLvkrKUK>. Acesso em: 10 out. 2023.

AZEVEDO, Sônia Machado de. **O papel do corpo no corpo do ator**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BAGGS, A. [Mel Baggs]. **In My Language**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JnyIM1hl2jc>, 2007. Acesso em: 10 out. 2023.

BAGGS, A. [Mel Baggs]. **About**. Disponível em: <https://ballastexistenz.wordpress.com/>, 2012. Acesso em: 10 out. 2023.

BARBA, Eugenio. **A canoa de papel**: tratado de Antropologia Teatral. Brasília: Teatro Caleidoscópio, 2009.

BARTENIEFF, Irmgard. [Entrevista concedida a Claire Schmais] **American journal of dance therapy**. New York, n.1, vol. 4, p. 5-19, 1981.

BERSELLI, Marcia. *Abordagens à cena inclusiva: princípios norteadores para uma prática cênica acessível*. Porto Alegre: UFRGS, 2019, 298 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) Programa de Pós- Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

BOAL, Augusto. **O arco-íris do desejo**: método Boal de teatro e terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BOGART, Anne; LANDAU, Tina. **The Viewpoints Book - A Pratical Guide to Viewpoints and Composition**. Nova York: Consortium Book Sales & Dist, 2005.

BONATO, M.; ICLE, G. Por uma Pedagogia Performativa: a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 37, p. 07-28, 2017. Disponível em:

< <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/5qxLFTmsgrbv8nZsBRt6ZLF/abstract/?lang=pt>>.

Acesso em: 10 out. 2023 DOI: <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622017168674>

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência.

Revista Brasileira de Educação, nº19, p. 20-28, 2002.

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

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf> Acesso em: 10 out. 2023.

BROOK, Peter. **O ponto de mudança**: quarenta anos de experiências teatrais: 1946-1987. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1995.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade; tradução Renato Aguiar. 12ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Civilização brasileira, 2002.

CARLSON, Marvin. **Performance**: uma introdução crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

CARMO, C. E. Desnudando um corpo perturbador: a “bipedia compulsória” e o fetiche pela deficiência na Dança. In: **Tabuleiro de Letras** / Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens – PPGEL-UNEB. v. 12 n.3 (dez 2019) – Salvador: UNEB; p. 75-89, 2019.

CIOTTI, Naira. **O professor-performer**. Natal: EDUFRRN, 2014.

CZÉKUS FLÓREZ, Laili von. **Pedagogia da bobagem**: uma oficina de palhaço para adultos com deficiência intelectual. Curitiba: Editora Prismas, 2016.

DANTAS, L. T.F. As chagas que nos acompanham são as mesmas que nos curam? In: **Voluntas**: Revista Internacional de Filosofia – Universidade Federal de Santa Maria. V.11, e12, p. 1-7, 2020.

DELEUZE, G e GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Volume 1. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 1996.

DELIGNY, Fernand. **O aracniano e outros textos**. São Paulo: n-1 edições, 2015.

DIÉGUEZ, Ileana Caballero. **Cenários Liminares**: teatralidades, performances e políticas. 2. d. Uberlândia: EDUFU, 2016.

DIÉGUEZ, Ileana Caballero. Um teatro sem teatro: a teatralidade como campo expandido. In: **Revista Sala Preta** – v.14i – São Paulo, ECA-USP, 2014

DINIZ, Debora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2012.

FABIÃO, Eleonora. Programa Performativo: O corpo-em-experiência. **Revista Ilinx**, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, n. 4, p. 1-11, dez. 2013. Disponível em: <http://www.cocen.rei.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/276> Acesso 10 out. 2023.

FAVRE, Regina. **Corpar: nosso verbo principal**. Fevereiro, 2014. Disponível em: <https://laboratoriodoprocessoformativo.com/2014/02/corpar-nosso-verbo-principal/> Acesso em: 10 out. 2023.

FÉRAL, Josette. **Além dos limites: teoria e prática do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

FÉRAL, Josette. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. **Sala Preta**, [S. l.], v. 8, p. 197-210, 2008. DOI: 10.11606/issn.2238-3867. p.197-210, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57370> Acesso em: 10 out. 2023.

FERNANDES, Ciane. **O corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas**. 2nd. ed. São Paulo: Annablume, 2006.

FERNANDES, Ciane. Pesquisa somático-performativa: sintonia, sensibilidade, integração. **Revista de Pesquisa em Arte**. ABRACE, ANPAP, ANPPOM, em parceria com a UFRN, Natal, v.1, n. 1, p. 60-71, 2014.

FERNANDES, Ciane. Do pensamento sentado ao movimento cristal: a criação coreográfica como repadronização de deficiências normativas. **Revista científica FAP**, Curitiba, v.17, n. 2, p. 132-153, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/2089> Acesso em 20 jul. 2023.

FERNANDES, Ciane. **Dança Cristal: Da Arte do Movimento à Abordagem Somático-Performativa**. Salvador: EDUFBA, 2018.

FERNANDES, C.; GOMES, M. B.; RAGAZZON, P. A.; SOUSA, V. S. P. G. de; VIEIRA, A. P.; SOUZA, G. G. Q. de; LINS LEAL, P.; VENDRAMIN, C.; SANTANA, E. A. R.; MORAIS, L. de A.; OLIVEIRA, A. R. F. de. Performar formar mar ar... Esqueceram de mim? **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 40, p. 1-27, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5965/1414573101402021e0102>. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/19411> Acesso em: 20 jul. 2023.

FERNANDES, C.; SANTANA, I.; SEBIANE L. **Somática, performance e novas mídias**. Salvador: EDUFBA, 2022.

FERNANDES, Silvia. Teatralidade e performatividade na cena contemporânea. In: **Repertório Teatro & Dança**, ano 14, n.16 (junho de 2011), pp.11-23.

<http://www.ppgac.tea.ufba.br/wp-content/uploads/2021/03/Linha-2.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

FORTIN, Sylvie. Fortin; Trad. Helena Mello, S. (2010). Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. **Cena**, (7), 77. <https://doi.org/10.22456/2236-3254.11961> Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/11961> Acesso em 01 fev. 2024.

FREIRE, Ana Vitória. Angel Vianna – da expressão corporal aos jogos corporais e a conscientização do movimento na dança contemporânea. **Repertório**, Salvador, ano 21, n. 31, p. **214-235**, 2018.2.

GIL, José. **Movimento total: o corpo e a dança**. São Paulo: Iluminuras, 2020.

GLISSANT, Édouard. **Poétique de la Relación**. Poétique III. Paris: Gallimard, 1990.

GLISSANT, Édouard. **Poética de la Relación**. Trad. Senda Inês Sferco y Ana Paula Penchaszadeh. Bernal, Província de Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2017.

GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.

GUERRA, Itxi. **Luta contra o capacitismo: anarquismo e capacitismo**. Editora Terra sem Amos: Brasil, 2021.

HASEMAN, B. Manifesto pela Pesquisa Performativa. In: SILVA, Charles R.; FELIX, daina; et al (orgs). **Resumos do 5 Seminário de Pesquisas em Andamento** PPGAC/USP. São Paulo: PPGAC-ECA/USP, p. 41-53, 2015.

ICLE, Gilberto. Para apresentar a performance à educação. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre: v. 35, n. 2, p. 11-22, 2010.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda#:~:text=Cerca%20de%2018%2C6%20milh%C3%B5es,anos%20ou%20mais%20de%20idade> Acesso em: 10 out. 2023.

KAPROW, Allan. **La educación del des-artista**. Madrid: Árdora Ediciones, 2007.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

KATZ, Helena; GREINER, Christine (Org.) **Arte e cognição: corpomídia, comunicação, política**. São Paulo: Annablume, 2015.

KATZ, Helena . Repetir, repetir, até ficar diferente (Manoel de Barros, 2008): livrando a dança do (pré)fixo. In: **ANDA: 10 anos de pesquisas em dança** - Ana Teixeira, Eleonora Santos, Rosa Hercoles (orgs.) - Salvador / ANDA, 2018.

KATZ, Helena. Corpar – porque corpo também é verbo. In: BASTOS, Helena. **Coisas vivas: fluxos que informam**. São Paulo: ECA-USP, p. 19-30, 2021.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

KUPPERS, Petra. **Studying disability arts and culture: an introduction**. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

LAPPONI, Estela. Manifesto anti-inclusão. **Estela Laponi Blogspot**, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://zuleikabrit.blogspot.com.br/2015/06/manifesto-anti-inclusao.html> Acesso em: 10 out. 2023.

LEMINSKI, Paulo. Poema integrante da série Ais ou Menos. In: **Distraídos venceremos**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

LEPECKI, André; MAYER, Tradutora - Sandra. 9 variações sobre coisas e performance. **Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 19, p. 093–099, 2019. DOI: 10.5965/1414573102192012095. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/3194> Acesso em: 5 fev. 2024.

LOPES, Maura Corsini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MANNING, Erin. **Relationships: Movement, art, philosophy**. Cambridge, MA: MIT Press, 2009.

MANNING, Erin. **Always More Than One: Individuation's Dance**. Durham and London: Duke University Press, 2013.

MANNING, Erin. 10 Propositions for a Radical Pedagogy, or How To Rethink Value. **Inflexions 8**, Radical Pedagogies, p. 202-210, abr. 2015. Disponível em: <http://www.inflexions.org/radicalpedagogy/main.html#Manning> Acesso 02 ago. 2023.

MANNING, Erin. **The minor gesture**. Durham and London: Duke University Press, 2016.

MANNING, Erin. Em direção a uma política da imediação. **Conexões Deleuze e cosmopolíticas e ecologias radicais e nova terra e...** / [organizadores] DIAS; Susana Oliveira; WIEDEMANN; Sebastian; AMORIM; Antonio Carlos Rodrigues. - Campinas, SP: ALB/ClimaCom, 2019.

MANNING, Erin. **For the pragmatic of the useless**. Durham: Duke University Press, 2020.

MANNING, E.; MASSUMI, B. **Thought in the act**. Passages in the ecology of experience. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2014.

MASSUMI, Brian. A arte do corpo relacional: do espelho-tátil ao corpo virtual. **Galaxia** (São Paulo, Online). <http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542016126462> n. 31, p. 05-21, abr. 2016.

MCASKILL, Ashley. *The Atypique Approach: Disability Aesthetics and Theatre-Making in Montréal, Québec and Vancouver, British Columbia*. [thesis]. Montréal: Concordia University – Department of Communication Studies; 2019.

McRUER, Robert. **McRuer on Crip Theory**. [Entrevista realizada por Bengt Elmén]. Publicada em 07 maio. 2016. Disponível em: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IZW6yoqINv4&t=10s>. Acesso em: 20 jul. 2023.

MELO, Walter. **Nise da Silveira: vida e obra**. Rio de Janeiro: Imago ed., 2001.

MENDONÇA, C. S. Sobre importâncias: saboreando materialidades no processo de criação cênica. In: **IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. São Cristóvão –SE. Barcelona: Edições APEC, 2010.

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, p. 143-165, 2020. DOI: 10.5965/198431781642020143. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/17957> Acesso em: 10 out. 2023.

MINGUS, Mia. **Interdependence (exerpts from several talks)**. 2010. Disponível em: <https://leavingevidence.wordpress.com/2010/01/22/interdependency-exerpts-from-several-talks/> Acesso em: 10 out. 2023.

ONO, Yoko. **Grapefruit**. Estados Unidos da America: Simon & Schuster, 2000.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1987.

PAVIS, Patrice. **The Routledge Dictionary of Contemporary Theatre and Performance**. New York: Taylor & Francis Group, 2016.

PINEAU, E. L. Nos Cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva. **Educação & Realidade**, 35(2). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/14416> Acesso em: 01 fev. 2024.

QUINTANA, Mário. O Mapa in: **Poesia Completas**. Rio de Janeiro. Nova Aguilar. 2006.

RANGEL, Sonia. **Trajeto Criativo**. Salvador: Solisluna: 2015.

RAGAZZON, P.A. *Para além de nossas diferenças: teatro, poéticas e deficiência intelectual*. Porto Alegre: UFRGS, 2018, 86 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) Programa de Pós- Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Proposições para cenas (neuro)diversas.

RAGAZZON, P.A. Proposições para cenas (neuro)diversas. **Revista TXAI - Programa De Pós Graduação Em De Artes Cênicas - Ufac**, 1(2) pp. 8-17, 2023. Recuperado de <https://periodicos.ufac.br/index.php/txai/article/view/6697>

RAGAZZON, P. A.; MENDONÇA, C. S. Múltiplas diferenças: o teatro entre pessoas com deficiência intelectual. **Ephemer**, V.3, N.5, maio/agosto. Dossiê corpos e deficiência em cena. pp. 159-175, 2020.

RENATA, I; MARTINS, A. **Tutorial de audiodescrição**: dicas e orientações. Belo Horizonte: UFMG, 2021.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ROLNIK, Suely. Molda-se uma alma contemporânea: o vazio pleno de Lygia Clark. In: **The experimental exercise of freedom: Lygia Clark, Gego, Mathias Goeritz, Hélio Oiticica and Mira Schendel**. Los Angeles: The Museum of Contemporary Art, 1999. Disponível em: <https://www4.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Molda.pdf>

SALLES, Cecília A. **Gesto Inacabado**: processo de criação artística. 2 ed. São Paulo: FAPESP – Annablume, 2004.

SAMPAIO, Hildegarda; MATOS, Lúcia Helena Alfredi de. Dirceu: a potência da composição performativa e suas micropolíticas. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 14, n. 24, p. 037–051, 2019. DOI: 10.5965/1808312914242019037. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/1808312914242019037> . Acesso em: 17 out. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Nada sobre nós, sem nós**: da integração à inclusão. – Parte 2. Revista Nacional de Reabilitação, ano X, n. 58, set./out. 2007, p.20-30.

SCHECHNER, Richard. O que é performance? **O Percevejo**, ano 11, n. 12, p. 25-50, 2003.

SCHECHNER, Richard. O que pode a performance na educação. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre: v. 35, n. 2, 2010, p. 23-35.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar**: histórias e fundamentos. Curitiba: editora Intersaberes, 2012.

SILVEIRA, Mesac. **Metodologia de pesquisa em artes cênicas**: um romance – Livro I. Porto Alegre: Marcavisual, 2018.

SINGER, Judy. **Neurodiversity**: the birth of an idea. ISBN: 064815470X, 9780648154709 [E-book Kindle]. 2017.

STANISLÁVSKI, Constantin. **A criação de um papel**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

SCHWARTZ, Leticia. **A Audiodescrição como Prisma**: a audiodescrição como provocação à percepção do espectador com deficiência visual. Porto Alegre: UFRGS, 2019, 266 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

TEIXEIRA, Carolina. **Deficiência em Cena**: a ciência excluída e outras estéticas. 2. Ed. Natal: Offset, 2021.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.

VELOSO, Verônica Gonçalves. *Percorrer a cidade a pé*: ações teatrais e performativas no contexto urbano. 2017. Tese (Doutorado em Pedagogia do Teatro) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

VENDRAMIN, Carla; BLADES, Hetty; MARSH, Kate; WHATLEY, Sarah. (orgs.) **Trocando, movendo, traduzindo**: pensamentos sobre dança e deficiência / Exchanging, moving, translating: thoughts on dance and disability. Porto Alegre: UFRGS, 2019.

WALKER, Nick. Neurodiversity: Some Basic Terms and Definitions. In: **Neuroqueer the writings of Dr. Nick Walker**, 2014. Disponível em: <https://neuroqueer.com/neurodiversity-terms-and-definitions/> Acesso em 28 jul. 2023.

WALKER, Nick. **Neuroqueer Heresies**: Notes on the Neurodiversity: Paradigm, Autistic Empowerment, and Postnormal Possibilities. ISBN: 978-1-945955–26–6. [E-book Kindle]. 2021.

WHATLEY, Sarah. Dance and disability: the dancer, the viewer and the presumption of difference. **Research in Dance Education**, 8:1, 5-25, Oxfordshire/UK, 2007. DOI: 10.1080/14647890701272639. To link to this article: <https://doi.org/10.1080/14647890701272639>.

WOLFOND, Estée Klar. *Neurodiversity in Relation*: An Artistic Intraethnography. [thesis]. Montreal: Concordia University – Department of Communication Studies; 2020.

YERGEAU, Melanie. **Authoring autism** / on rhetoric and neurological queerness. Durham and London: Duke University Press, 2018.

ANEXO 1 – Quadro de composições performativas realizadas

Práticas Cênicas	Metodologia	Objetivos	Alunos envolvidos
2014 – As Focas	Improvisação a partir da canção “A Foca” de Vinícius de Moraes.	Descobrir o interesse do grupo.	04 integrantes, turma, jovens, bastante agitados.
2014 – O castelo	Improvisação inventada pelas pessoas participantes.	Desenvolvimento da improvisação criada por uma das participantes.	10 integrantes tão criativos, que a cada ensaio, havia uma nova cena.
2014 – Bolinhas	“Jogar malabares” com diferentes tipos de bolas.	Desenvolver uma brincadeira a partir da ideia de malabares.	10 integrantes, cada um criava isoladamente, mas estando no grupo.
2014 – Fotonovela	Criação de imagens estáticas.	Criar imagens integrando os diferentes ritmos da turma.	06 integrantes, uns mobilizados, outros agitados, outros alheios à atividade.
2014 – Dança com sombras	Dança livre com luz e sombras.	Desenvolver imagens com jogo de sombras a partir de um refletor.	10 integrantes, boa compreensão, dispersos e expressivos.
2014 – O churrasco	Manipulação de objetos.	Criar situações concretas sobre algo que eles conhecessem.	10 integrantes, turma heterogênea em possibilidades de compreensão.
2015 – Kumbalawé	Improvisação com tecidos de voal.	Sensibilizar e aproximar de uma possível linguagem cênica.	30 integrantes nas segundas e 30 nas quartas, divididos em 10 cada turma. Todos trabalharam este elemento.
2016 – A Festa	Improvisação sobre uma festa.	Desenvolver uma atividade em que música e dança estivessem presentes.	30 integrantes das turmas de quarta-feira, separados em 10, mas

			trabalhando juntos no mês do sarau.
2016 – O Circo	Manipulação de objetos e materiais diversos.	Desenvolver uma cena sobre os Jogos Olímpicos.	30 integrantes das turmas de segunda-feira, separados em 10.
2017 – Vídeo	Trabalhos com espaços, fotos de infância, memórias e depoimentos.	Desenvolver um vídeo envolvendo as participantes, seus desejos e como se viam.	60 integrantes. Todos participaram de igual maneira, de acordo com as especificidades.
2018 – Percursos	Sequência de ações espalhadas pelo espaço.	Criar uma sequência de ações. Poderia ser individual, em duplas ou grupos.	40 integrantes. Todos participaram em suas turmas, onde o sarau de fim de ano foi apresentado.
2019 – Atividades	Ações a partir da canção “Vilarejo” de Marisa Monte.	Criar ações a partir do que gostavam na canção.	30 integrantes. Todos participaram em suas turmas.
2019 – A partida	Improvisação de uma cena em um trem ou ônibus.	Desenvolver uma cena a partir de roteiro.	06 integrantes muito disponíveis e atuantes.

ANEXO 3 – QR CODE – Videoperformance apresentada na defesa

