

MÚLTIPLAS DIFERENÇAS: o Teatro entre Pessoas com Deficiência Intelectual

Patrícia Ragazzon¹

<https://orcid.org/0000-0002-7217-2931>

Célida Salumé²

<https://orcid.org/0000-0001-5855-0257>

RESUMO

Este artigo relata processos de criação teatral desenvolvidos por um grupo de pessoas com deficiência intelectual em oficinas de teatro na cidade de Porto Alegre-RS, entre os anos de 2014 e de 2019, na APABB-RS. Estes processos objetivavam uma experiência criativa que explorasse os sentidos, a relação do corpo no espaço e o contato com as convenções teatrais. As reflexões apontam para a aprendizagem pelo corpo na criação artística.

Palavras-chave: Teatro; Deficiência intelectual; Prática cênica; Práticas educativas

MULTIPLE DIFFERENCES: theater among people with intellectual disabilities

ABSTRACT

This paper reports on theatrical creation processes developed by a group of people with intellectual disabilities in theater workshops in the city of Porto Alegre - RS, between the years 2014 to 2019, at APABB RS. These processes aimed at a creative experience that explored the senses, the relation of the body in space and contact with theatrical conventions. The reflections point to the learning by the body in artistic creation.

Keywords: Theater; Disability intellectual; Scenic practice; Educative practice

¹ **Patrícia Ragazzon** é Doutoranda em Artes Cênicas pela *Universidade Federal da Bahia* (UFBA). Mestra em Artes Cênicas pela *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, graduada pelo *Instituto de Artes* da mesma universidade. E-mail: patiraga@hotmail.com

² **Célida Salumé** é Professora da Escola de Teatro, PPGAC e ProfArtes da *Universidade Federal da Bahia* (UFBA). Tem licenciatura em Artes Cênicas (UDESC), Especialização em Psicopedagogia (UNIDAVI), Mestrado em Literatura (UFSC) e Doutorado em Artes Cênicas (UFBA). Pós-doutorado no Centro de História da Arte e Investigação Artística da *Universidade de Évora* - Portugal. E-mail: celidasm@gmail.com



O estudo que segue se dedica a enlaçar práticas cênicas que envolvem o teatro e o corpo no processo criativo de pessoas com deficiência intelectual. Impulsionada pela experiência pessoal, aliando saberes e práticas corporais como instrumentos que tecem redes de aprendizado, compartilho uma vivência sensível de descoberta de outras teatralidades possíveis. O que nos interessa como produção de conhecimento se refere aos percursos de práticas cênicas como suporte para o ensino das artes, de forma acessível a diversos padrões sensório-motores. Entendendo a questão da pessoa com deficiência como uma produção social, o enfoque que buscamos está pautado na relação da criatividade e da expressividade, permeada por afetos e percursos desenvolvidos nas oficinas.

A partir de minha experiência como artista, como professora de teatro para pessoas com deficiência intelectual, como pesquisadora e como cidadã, raramente são discutidas as relações que envolvem teatro e deficiência intelectual. Embora existam Companhias e projetos artísticos que conquistaram seus espaços, uma parcela bem grande da população, inclusive dos próprios artistas, negligenciam esta associação, por diversas questões de estruturas e construções sociais. Apesar de nosso tema se dirigir ao processo de criação artística através do corpo, em oficinas de teatro voltadas para adultos com deficiência intelectual, acreditamos que as interseccionalidades que envolvem as questões das pessoas com deficiência podem ampliar a contextualização deste estudo.

O teatro como forma de expressão artística pode remeter à ideia normatizada de um palco, cortinas vermelhas, luzes, plateia e um elenco eficiente em sua técnica corporal, vocal, lúdica ou performática. Quando se fala sobre deficiência intelectual, na minha experiência nas oficinas, o próprio termo produz incômodo por remeter a uma ideia de falta, de falha, de um imaginário carregado de preconceitos, relacionando a pessoas sem qualquer autonomia, infantilizadas, mesmo que adultas.

Em geral, as terminologias ainda confundem alguns desavisados, que acham que deficiência intelectual é doença mental, designada para transtornos de ordem psicológica. Também há outros que utilizam o ultrapassado termo “portador de necessidades especiais”, difundido nos meios de comunicação. A deficiência intelectual, definida pela AAIDD – *American Association on Intellectual and Developmental*



Disabilites é a: “incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade.” (AAIDD, 2010).

As legislações e regulamentações são fruto de lutas travadas há décadas pelos movimentos sociais. São leis fundamentais para que hoje, possamos desenvolver pesquisas interdisciplinares entre arte e educação especial, bem como disponibilizar oficinas de teatro para pessoas com deficiência intelectual, problematizando os modos sociais de exclusão.

A partir da Declaração de Salamanca, elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Especial (UNESCO, 1994), é ampliado o conceito de necessidades especiais educacionais, como um dos documentos mais relevantes para estabelecer os direitos da pessoa com deficiência. Na realidade brasileira, desde 2001, a educação especial foi definida como modalidade de educação escolar (BRASIL, 2001), no entanto, cabe ressaltar, que apenas em 2015 foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), com o Estatuto da Pessoa com Deficiência sendo um dos mais importantes instrumentos de emancipação social. De acordo com dados do IBGE no censo de 2010, 23,92% da população brasileira tem algum tipo de deficiência, destas, 0,8% são pessoas com deficiência intelectual. Quase a metade destas, 54,8%, possui um grau intenso ou muito intenso de limitação, sendo a maior proporção entre as deficiências investigadas (IBGE, 2010).

Os dados estatísticos e os referenciais sociais são relevantes para introduzir a reflexão sobre a presença das pessoas com deficiência nas mais diversas áreas do conhecimento, no campo das artes e em especial, no presente artigo. Embora estas questões não sejam aprofundadas aqui, elas apontam para uma produção social da pessoa com deficiência. São referenciais normativos que determinam uma padronização, conduzindo a um modelo de teatralidade realizada por atores com um tipo específico físico e mental, idealizando a exposição do corpo belo, do sublime das técnicas de representação e da sua eficiência na estrutura cênica.

O conceito de pessoa diferente ou normal vai se estabelecer a partir de critérios sociais alicerçados na hegemonia patriarcal, etnocêntrica, classista, heterossexual, cisgênera e no caso dos deficientes, biológica, cognitiva e sensorial (logocêntrica). Assim, a definição de deficiência vai se estabelecer a partir de uma forma de nomear o



outro, de regular o diferente do que a sociedade instituiu a partir de sua produção social, interesses e políticas de controle como forma subjetiva de dominar aquilo que não é apreensível, corrigir e disciplinar. Para as autoras Maura Corcini Lopes e Eli Henn Fabris, em termos de normalização, a partir de conceitos foucaultianos se verifica que: “*Pelo estabelecimento das práticas disciplinares o corpo dos indivíduos passa a ser vigiado, educado, explicado e classificado de acordo com os saberes de cada época.*” (LOPES; FABRIS, 2013 p. 49).

Desde a infância, as pessoas com deficiência intelectual sofrem processos de exclusão, em geral elas não participam de práticas coletivas e, em alguns casos, não criam vínculos sócio-afetivos fora do âmbito familiar. Desde o século XX, as pesquisas na área da psicologia e neurologia estimulam o convívio das pessoas com deficiência na comunidade como fator fundamental para o seu desenvolvimento. Apesar da atual obrigatoriedade das escolas trabalharem com este público (BRASIL, 2001), a falta de esclarecimento, até mesmo de professores especializados, dificulta o acolhimento e o respeito às diferenças.

Tais fatores são o limiar para este estudo em que pesquisa prática e afeto têm o desafio de redimensionar práticas cênicas no contexto educativo de pessoas com deficiência intelectual, reverberando em uma atitude artística feita de múltiplas e diversas formas de expressão.

Em 2014, comecei a trabalhar com um grupo de teatro no projeto Ligados pela Arte da APABB RS³, em Porto Alegre. O público das oficinas era formado por pessoas entre 21 e 54 anos com síndromes diversas, transtorno do espectro autista e múltiplas deficiências que afetam a coordenação motora e a capacidade intelectual em diferentes níveis, compreendendo uma diversidade de entendimentos, habilidades, motricidades e capacidades de verbalização. O percurso deste trabalho, a percepção da deficiência e outras reflexões sobre ética e teatro no processo educacional de pessoas com deficiência intelectual fazem parte de minhas inquietações, desde então, se tornando objeto de pesquisa de mestrado e doutorado.

³ APABB é Associação de Pais e Amigos de Funcionários do Banco do Brasil, uma associação sem fins lucrativos, fundada em 1987, presente em treze estados do país. Em Porto Alegre, desde 1999, desenvolve projetos por meio de doações, visando à acessibilidade e a qualidade de vida de pessoas com deficiência, atuando nas áreas do esporte, lazer e cultura.



As oficinas realizadas tinham como objetivo a produção de espetáculos, encenações simples, de curta duração, onde todos os integrantes fizessem parte das apresentações. Eram sessenta participantes ao todo, divididos em seis turmas de dez alunos, com encontros de uma hora semanal. Os objetivos eram semelhantes aos planejados para pessoas sem deficiência em um curso convencional de iniciação teatral de nível básico, visando ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, físicas, emocionais e sociais, o trabalho com a expressividade e a capacidade de compreensão de determinadas convenções teatrais. Em muitos momentos, estas convenções possibilitaram a comunicação, pois muitas pessoas com deficiência intelectual não possuem linguagem verbal desenvolvida, sendo o elemento teatral um facilitador no intercâmbio, com diversas expressões físicas e sonoras.

Considerando que iniciei na instituição em 2014, busquei referenciais teóricos que auxiliassem a elaboração da metodologia das atividades, sendo observado que o material existente em língua portuguesa era raro, quando relacionado estritamente aos campos: deficiência intelectual e teatro. Até 2016, a pesquisadora Márcia Berselli havia relacionado que: “*os estudos nacionais somam 15 e no que se refere às especificidades institucionais e caráter das pesquisas desenvolvidas, identificamos 13 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado*” (BERSELLI, 2016).

Atualmente, o campo vem se expandindo e é possível encontrar pesquisas de teatro com pessoas cegas e pessoas surdas, com registro em artigos, dissertações e teses publicadas, além das investigações voltadas ao desenvolvimento psicomotor e de reabilitação terapêutica, no campo da educação física. Há pesquisas avançadas vindas da área da dança, que embora tenham seu foco na deficiência física, possuem um caráter abrangente na ressignificação da aprendizagem do corpo, buscando a profissionalização de grupos e bailarinos com e sem deficiência, guiadas pelas pesquisadoras Carla Vendramin⁴, Lúcia Matos⁵ e Carolina Teixeira⁶.

⁴ Carla Vendramin é professora no curso de Licenciatura em Dança da UFRGS e desenvolve o projeto *Diversos Corpos Dançantes*.

⁵ Lúcia Matos é professora Associada da Escola de Dança da UFBA. Publicou o livro **Dança e Diferença** pela EDUFBA, 2012/, 2ª edição ampliada (2014).

⁶ Carolina Teixeira é Doutora em Artes Cênicas pelo PPGAC-UFBA. Artista, pesquisadora com ênfase em Estudos da Deficiência (*Disability Studies*), Performance e Políticas Sociais.



No período que realizei as oficinas, fui tecendo um modo de fazer próprio a partir de meus referenciais, intuição, tentativa e erro, avaliando cada aula, abrindo um espaço de encontro entre a atriz-professora que estruturava as atividades pela persistência e pela percepção, visando à abertura para a compreensão do outro. Durante o processo, eu mesma saí da zona de conforto, com muitos tropeços, questionamentos, frustrações e a necessidade constante de escutar e transformar as relações. O grupo possuía diferentes níveis de autonomia para a criação, com um leque de dificuldades de aprendizagem bem amplo.

Sem me deter a uma técnica ou linguagem específica, percebendo os alunos, comecei a desenvolver exercícios que permearam minha experiência como atriz e coordenadora de grupos teatrais, com vivências diversas e híbridas, mesclando educação somática, técnicas de mimo corpóreo, clown, antropologia teatral, danças circulares, yoga, além de vivências entre artistas de Porto Alegre, professores do Departamento de Arte Dramática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde realizei minha graduação e mestrado, bem como da improvisação vinda da prática do teatro de rua e de trabalhos em comunidades.

Somado ao conhecimento técnico, havia também as raízes que me formaram, os saberes vindos das brincadeiras de infância, de perseguir formigas, de inventar significados para as nuvens, do que aprendi com o corpo, com toda uma linhagem ancestral que é o cimento entre a emoção e a razão que o pensamento ocidental tenta separar. Acredito que o pensar não está separado do corpo em ação e o processo de criação é a convocação destes dois elementos organizados como um todo. Neste contexto, por crer na experiência do corpo, invoco a filosofia de Michel Maffesoli a partir da qual, contatamos: “Saber orgânico, ou saber corporal, considerando-se que o corpo era parte integrante do ato de conhecer e que isso era, igualmente, causa e efeito da constituição do corpo social em seu conjunto.” (MAFFESOLI, 1998, p. 248).

O corpo é um elemento concreto, palpável, o objeto de trabalho que os participantes das oficinas podem visualizar, mover, perceber, superando sua dificuldade com a abstração de uma ideia, tarefa ou situação na elaboração de uma cena. É importante salientar que a referência dada aqui à palavra corpo situa um sujeito, não um corpo inerte ou sem forma, manipulável e apenas fisiológico, como geralmente é referenciado pelo campo da saúde. No campo das artes cênicas, a corporeidade é



repleta de significados abrangentes, pois é dela que parte o ato da criação. O corpo é a principal materialidade do fazer teatral.

De uma forma geral, a partir do convívio com os alunos e suas famílias, foi possível perceber que as pessoas com deficiência intelectual estavam acostumadas a serem manipuladas e/ou condicionadas em terapias e reabilitações físicas. Presenciei situações de familiares conduzindo os alunos como se eles não conseguissem andar sozinhos. Porém, no teatro, se apresentava uma proposta diferente, em que o movimento era realizado por eles mesmos, possibilitando a percepção dos limites e possibilidades do próprio corpo, do compartilhamento de afetos e experiências coletivas.

A partir destas observações, elaborei uma rotina dos encontros, registradas em diários de trabalho, visando encontrar o nosso modo de fazer teatro a partir do corpo, do movimento e do espaço. Os exercícios foram pensados a partir de uma metodologia de treinamento de atores vinda da minha referência como artista criadora do Ato Espelhado Companhia Teatral⁷, desenvolvida pela prática do trabalho colaborativo e autoral, compondo cenas com base em jogos e improvisações.

Com muito cuidado e o olhar atento em relação ao que poderia ser proposto, as oficinas que inicialmente eram concebidas com a intenção de produzir um espetáculo no final do ano, tiveram seu resultado convertido em uma aula aberta que refletiu a experiência vivenciada pelo grupo para seus familiares, em um sarau que compreendia as atividades desenvolvidas. Esta prática libertou tanto professora quanto alunos, pois a expectativa estética dos familiares em relação ao produto final da oficina nos colocava numa situação de formalismo cênico, além de desgastar e desorganizar a maioria dos participantes com ensaios exaustivos, técnicos e que não lhes fazia sentido.

A maior dificuldade enfrentada era envolver todas as diferentes habilidades em uma mesma atividade, sendo esta uma das exigências da instituição. Como desenvolver um percurso criativo em teatro com um grupo tão heterogêneo? De que forma a

⁷ O Ato Espelhado Companhia Teatral é formado desde 2007, pelos atores Cícero Neves e Patrícia Ragazzon, desenvolvendo espetáculos teatrais direcionados ao público infantil e adulto. Seus principais projetos: *Do Outro Lado do Buraco*, *Avenida Cores por Todo Lugar* (Prêmio Tibicuera de Teatro Infantil), *A Fábula Inexistente* (Financiamento FUMPROARTE), recentemente *Spetaculoso*, *Bicho Bola Bolba* e a *performance A.S.P.I.R.E.*



atividade teatral poderia instigar estes sujeitos em seus aspectos lúdicos, expressivos, subjetivos e criativos, mesmo com sua compreensão diferenciada da experiência na coletividade?

Estes questionamentos poderiam ser aplicados por qualquer professor, em qualquer situação em sala de aula, embora, no caso específico das pessoas com deficiência intelectual, estas experiências diversas sejam bem mais evidentes e marcantes. No entanto, é possível tentar responder a estas perguntas, sem nenhuma pretensão de criar um receituário aplicável para grupos com dificuldades de aprendizagem, mas com o objetivo de cruzar reflexões entre os referenciais contemporâneos do teatro, das práticas do corpo, da educação, em diálogos com questões permeadas pela ética, diferença e alteridade.

Dependendo do nível de comprometimento cognitivo da pessoa com deficiência intelectual, pode haver incompreensão de situação imaginária, importante no desenvolvimento do jogo teatral. A experiência do jogo e a proposição de muitos exercícios que dependiam de certo grau de abstração ou de um tipo de pensamento, mais voltado para a racionalidade, se aplicavam apenas a alguns integrantes do grupo.

A criatividade e a expressividade se manifestavam, principalmente, a partir da ação sensorio-motora, como as ações físicas ou a manipulação de objetos, no campo dos elementos mais concretos. Poderia se identificar processos diferenciados para pessoas com Síndrome de Down, com transtorno do espectro autista (nem todos do espectro são considerados pessoas com deficiência intelectual) ou transtorno global do desenvolvimento, por condições neuropsicomotoras particulares. Algumas atividades poderiam ser agradáveis a um determinado perfil e, talvez, não fosse acolhida por outros, porém era esta a realidade, não apenas minha, mas da maioria das instituições brasileiras.

A partir destas observações, proponho pensar o teatro como possibilidade de troca, compartilhamento de modos de expressão feito a partir de diversos processos que tem sua origem quase tão antiga quanto à própria humanidade, capacidade de entrega e de atos de comunicação explícitos ou tácitos, o gesto, movimento e ações que precedem à linguagem. O teatro anterior à sala de espetáculo, do palco e até mesmo da ação dramática.



Proponho uma abordagem ampla do fazer teatral, para além das convenções cênicas, como a representação de um ato criativo capaz de mobilizar os sujeitos, acessando a expressividade e o imaginário. Com esta disposição, foram encaminhados os encontros e após seis meses, consegui compor três momentos de práticas: a percepção corporal de si mesmo, a relação com o corpo dos outros e a inserção do seu corpo no espaço, esta última já estava implícita no momento anterior, embora a ênfase fosse diferenciada.

Cada encontro se iniciava com uma canção cantada e dançada em roda. O antigo círculo ritual se mantinha durante quase todo o tempo da atividade, como demarcação do espaço de jogo, onde todos tinham a possibilidade de se ver e estar em condição de equidade. Para eles, além da importância da rotina para sua organização pessoal, este momento também marcava “estar ali”, presente; não sentado na sala de espera, não em outro ambiente. A música também carregava o sentido de começo da aula de teatro.

Em círculo, iniciava-se o processo de “percepção de si” que visava à percepção do próprio corpo individualmente, onde eram propostos exercícios de sensibilização corporal, descontração das articulações, alongamentos leves, desenvoltura para sentar-se ou levantar-se, brincar com diferentes partes do corpo. Estes movimentos indicavam a disposição corporal, coordenação motora, capacidade de imitação, concentração, desinibição e abertura às propostas, de acordo com as possibilidades de cada um. Alguns apresentavam desconhecimento das partes do seu corpo, não encontrando nenhum sentido em receber os estímulos físicos, distraíndo-se facilmente. Todos faziam juntos, podiam se olhar, mas cada um tinha suas particularidades dentro do que conseguiam ou não executar.

A segunda parte consistia no trabalho de “relação com o corpo do outro”. Poucos eram estimulados ao convívio social, então o trabalho precisava ser gradativo, de acordo com o que cada um aceitasse. Era proposto um jogo, em que o chão era marcado ou delimitado com uma corda, garrafa ou um tapete. O limite espacial era um elemento facilitador. O jogo acontecia dentro deste lugar e poderia ser uma bola lançada na direção de outra pessoa, algo complexo para muitos que tinham dificuldade de olhar. Poderia ser também, uma dança para mostrar ao outro que estava feliz ou triste ou com coceira, enfim, o importante era relacionar ideias ou sensações, dentro de um determinado espaço e para outras pessoas, incluindo os colegas que assistiam.



De acordo com Jean-Pierre Ryngaert, o espaço é fundador do jogo teatral e determina a educação plástica do olhar. Em um grupo que está distante do teatro que parte do texto ou de abordagens que privilegiam as narrativas, o enquadramento do espaço é um elemento poético, mobilizando o corpo nesta experiência onde tudo é possível a partir de uma linha demarcada. Além do mais, há uma compreensão de zona de criação em um espaço comum, visitado toda semana, onde eles tinham diferentes aulas, mas naquele momento, a fronteira delimitada proporcionara a ideia de que coisas diferentes poderiam acontecer ali.

Deixando de imaginar o teatro exclusivamente sobre um palco fixo, os jogadores tornam-se capazes de levar em conta espaços muito diferentes, trabalhando sobre a diversidade de sua percepção do entorno e das suas reações a ele. A imaginação é suscitada pela realidade concreta. Os sonhos mais surpreendentes não são aqueles que trabalham o real no que este tem de mais familiar, operando nele transformações ínfimas ou importantes, mas sempre terrivelmente lógicas? Trata-se aqui de enquadrar elementos da realidade e de fazer com que variáveis interfiram, para medir as suas consequências. (RYNGAERT, 2009, p. 136)

Alguns conseguiam permanecer por um bom período de tempo na zona de criação, produziam efeitos sonoros, criavam situações engraçadas e estimulavam aqueles que tinham mais dificuldade em participarem, provocando o relacionar-se com a situação.

Por fim, a terceira etapa consistia na “relação com o espaço” ampliada por toda a sala, em um momento mais livre com tecidos, bambolês, cordas, tatames, situação em que com o estímulo de alguma música, eram propostos movimentos pelo espaço, manipulação de objetos e sua transformação, utilização de algum acessório e sua caracterização, imitação de ações cotidianas, entre outras situações semelhantes que estimulavam as improvisações livres.

Inicialmente, muitos deles não tocavam nos elementos. Os mais disponíveis para jogar buscavam a bola menor, de plástico e brincavam como se fosse futebol. Eu começava a tocar nos outros objetos, manipulava um pouco, lançava um olhar para ver se alguém se sentia convidado e assim que percebia algum interesse, levava o acessório até a pessoa. Aos poucos, outros começavam a manipular também, dentro de um movimento que crescia pouco a pouco. O tecido era usado para fazer desenhos no espaço, se transformar em uma capa, uma roupa, um rio. A bola podia ser jogada, mas podia também ser a barriga de alguém ou um bebê que nasce. Os bambolês eram



girados, lançados de um lado a outro da sala, ou se transformavam de repente, em uma pizza, ou na lua cheia. Ações simples, cotidianas, eram espalhadas pelo espaço e construía um outro modo de olhar para os objetos.

De acordo com cada um, este também era um momento de criação de histórias ou figuras e relações plausíveis entre elas. Após a demarcação feita na segunda etapa, era possível ampliar as fronteiras e expandir as possibilidades de criação, pois este espaço era reconhecido como um lugar para a realização das cenas.

Este momento da relação com o espaço acontecia dentro de muitas dificuldades, pois o foco era mais amplo, não apenas em cada um deles ou em seus colegas, mas em relação com a turma inteira, seus ruídos e locomoções pelo ambiente, fatores que poderiam atrapalhar muitos deles. Conforme mencionado, os integrantes possuíam uma variedade de entendimentos, habilidades, motricidades e capacidades de verbalização, mas mesmo com todas as dificuldades de atenção, de tempos individuais que não se conjugavam no tempo do coletivo, esta atividade era a que mais demonstrava o prazer que eles tinham de estar em aula. Talvez fosse pelo desafio ou pela possibilidade de contato, sendo a proposta em que a maioria deles permanecia até a sua finalização.

Alguns encontravam maior dificuldade nesta etapa e então, preferiam retornar à etapa anterior, refazendo algum percurso, passando por trilhas criadas pelos objetos ao longo da sala, buscando regressar a um espaço de conforto, delimitado pelo espaço menor da zona de criação. Em seguida, se dava o encerramento com outra canção em círculo, marcando a finalização do encontro. Este era um dos processos teatrais em que selecionávamos algumas das improvisações para mostrar em nossos saraus e aulas abertas. Em todas as formas que realizamos ao longo de cinco anos, sempre partimos do corpo, de sua relação com o outro e com o espaço. As cenas eram fragmentadas, com elementos cênico e visuais híbridos, com uma tênue fronteira entre o real e o imaginário.

O que percebo em relação a estas práticas é que desenvolvemos um processo de criação teatral, tendo o corpo como instrumento de aprendizagem. Articulado este modo de fazer teatro com as encenações e poéticas contemporâneas, é possível encontrar características dos nossos encontros que se assemelham a concepções do teatro em campo expandido, ou teatro pós-dramático, ou ainda performativo. Dentre



estas formas, prefiro uma aproximação ao termo prática cênica, elaborado pela pesquisadora Ileana Caballero, e neste estudo parece ser mais adequado, pois se refere a uma coleção de práticas que pertencem a esta área do conhecimento. A prática, de acordo com a autora, provoca a explorar o caráter processual, “*tenta quebrar a sistematização tradicional e procura expressar o conjunto de modalidades cênicas, como as performances, intervenções, ações cidadãs, rituais*” (CABALLERO, 2016, p. 16).

As práticas se relacionam com um processo vivo experienciado nas oficinas, como aquilo que fazíamos e que realizávamos em termos cênicos, um teatro feito da reverberação de ideias, pesquisas e aprendizagens. A prática cênica é um processo, é criada no corpo de seus praticantes, com um caráter atual, de obra de arte aberta, híbrida e liminar, assim como as performances. Inclino-me também a utilizar o termo prática cênica a partir de uma autora latino-americana, como estratégia política de identidade e de desenvolvimento de uma estética lúdica, carnavalesca, corporal, autêntica do nosso território.

A partir desta percepção, foi traçado um caminho com linguagens artísticas que se interpenetram e emergem do rodopiar de um tecido de *voil* ou de uma chuva de papéis picados, misturados a danças e músicas. Se a dificuldade de desenvolver o teatro surge pela limitação do imaginário e do simbólico, a prática cênica convoca a explorar o corpo em relação aos elementos mais concretos. Desenvolvendo metas individuais para que cada um realizasse aquilo que era possível no momento, o trabalho conquistou maior organicidade, com uma compreensão que não necessita de formatações pré-concebidas, pois vinha de algo mais arcaico, de um entendimento profundo guiado pela experiência corporal.





Imagem 01. Aula aberta para familiares, 2017 (arquivo pessoal)

As pessoas com deficiência intelectual se deixam conduzir pelo corpo, se lançam no esticar de uma corda, no balançar de um tecido, no deitar sobre uma bola de pilates. Este é o seu teatro, é sua forma de expressar, de estar ligado, ritualizado e compartilhando sua criação com a comunidade. Não há um único modo de jogar ou performar, não há um único teatro. Não há apenas a dramaturgia contando uma história. Há dança, música e outras narrativas, como é o teatro no oriente, como são as manifestações ritualísticas e populares da cultura brasileira.

Estas ações partem da sensibilidade, muito mais do que de um entendimento racional. Estas ações sensíveis fazem parte de uma relação com o lúdico, com o brincar, com o jogo. Remetendo mais uma vez à Ryngaert, o jogo seria um entrelugar, nem no sonho, nem na realidade, uma zona intermediária. “A trama do jogo se constitui no intervalo, a partir de materiais informes, pulsões criativas, motoras e sensoriais.” (RYNGAERT, 2009, p. 42).

O jogo é capaz de lidar com toda escala de experiência, mantendo comportamentos culturais que representa uma linguagem comum a todos, independente de sua condição e de seus limites intelectuais, pois se dá a partir do corpo. Neste espaço, o grupo conquistou uma linguagem poética própria, um espaço criativo onde o aluno não se encontrava nem dentro e nem fora, eles se misturavam com as figuras que inventavam; e, a realidade e ficção não se definiam com exatidão.



Estas fronteiras borradas estão presentes na cena teatral contemporânea, são invocações multireferenciais que se manifestam através da expressividade do corpo. O jogo é escuta, é exercitar a alteridade, pois é necessário um outro (objeto ou sujeito) para se relacionar. No jogo, as essências não são homogeneizadas e há um diálogo, uma partilha na ação de jogar com seu corpo, que é seu modo de se expressar. É um ato político, sendo uma das principais formas de representação cultural de uma sociedade.

Este exercício livre mostra o potencial do corpo na criação artística, com elementos culturais de organização e plasticidade presentes mesmo em pessoas que não estão preocupadas com um detalhamento artístico ou com seu desempenho estético. Há um aprendizado, uma corporalização através dos sentidos que se aproxima muito das abordagens somáticas, com foco na consciência corporal, utilizadas geralmente no treinamento de bailarinos, mas que podem ser expandidas em diferentes contextos.

Por meio dos sentidos, recebemos informações do ambiente externo e assim concordamos, discordamos ou transformamos estas informações como parte do ato de perceber. De acordo com os estudos da pesquisadora Ciane Fernandes, o corpo é a matriz do desenvolvimento sensível e autônomo:

O corpo deixa de ser um objeto manipulado e manipulável para ser soma, matéria e energia experienciados de dentro com/no ambiente, num todo integrado de sentimento, sensação, intenção, atenção, intuição, percepção e interação. Assim, tanto aluno e professor quanto o próprio processo de ensino-aprendizagem – seus conteúdos e metodologias –, constituem-se em relações fluidas a partir de estados de sintonia profunda consigo mesmo, nossas necessidades e desenvolvimentos sensíveis e autônomos. Portanto, é fundamental o respeito à integridade de cada um com/no todo, seguindo aspectos muitas vezes negligenciados na escola e na universidade. Esse princípio reconhece e legitima, por exemplo, as intuições e as sensações como parte fundamental do processo de performance-aprendizagem, inclusive na tomada de decisões cruciais durante o ensino e a pesquisa em criação (FERNANDES, 2013, p.111).

Não se trata de restringir aqui, a aprendizagem do corpo apenas à abordagem somática, pois acreditamos que os meios para se desenvolver a criação e a expressividade corporal podem acontecer por diversos caminhos: práticas corporais, técnicas de improviso, entre outros. O que nos interessa é dar protagonismo ao corpo como instrumento de aprendizagem para teatralidades possíveis.



Os integrantes do Ligados pela Arte se desnudam de qualquer imperfeição pela expressão artística, apontando para descobertas constantes, impelindo a educadora a desconstruções permanentes, levando a representações que se confundem com a realidade, de fronteiras borradas entre a cena e o devaneio. São modos de produção e de encontro com a subjetividade, sem sintetizar o outro a padrões, conceitos ou a um modo de expressão único.

Exploramos linguagens híbridas, enlaçamos corpo, jogo e performance, entre dança e teatro, sem determinar uma especificidade artística, produzindo nosso processo de criação na prática cênica. As rupturas propostas pela arte contemporânea, a cena performática, as mídias e demais formas de nos relacionarmos com uma obra na atualidade, trazem em si a perspectiva de uma arte mais abrangente e com outras potencialidades em relação a estruturas artísticas fechadas e tradicionais.

De acordo com este relato, não é nossa intenção promover um modelo para oficinas de teatro voltadas para adultos com deficiência intelectual. Tratamos de conduzir um percurso de criação teatral, de entrecruzar saberes do campo das artes da cena e de referenciais do corpo como expressão e produção de subjetividade.

A partir desta experiência, voltada para as possibilidades estéticas e formativas de pessoas com deficiência intelectual, conhecendo suas particularidades, suas ações dentro de um ambiente criativo e de coletividade, foi possível compreender que o problema da acessibilidade é também de caráter socioeducativo e precisa ser revisto sob este aspecto.

Em uma sociedade em que todos tenham as mesmas condições garantidas, o espaço de uma oficina de teatro possibilita o desenvolvimento das diversas capacidades de expressão artística, sem o estigma do assistencialismo, ou de termos inadequados, tais como “superação”, ou ainda, teatro como terapia ocupacional. Quando se fala em experiências ou atividades artísticas voltadas para grupos com qualquer deficiência ou situação de vulnerabilidade, se coloca como alvo as questões terapêuticas ou a invocação de expressões como “superação” ou “apesar de... ainda faz teatro”. As oficinas, nesse sentido, exploravam a capacidade expressiva, lúdica e criativa, sem a objetificação das pessoas com deficiência.

Se é necessário falar sobre inclusão, é porque vivemos numa sociedade de exclusão e se faz necessário ressaltar que incluir não é homogeneizar, mas construir



oportunidades para todas as pessoas. Ainda hoje, é preciso falar sobre respeito, cuidado, afeto e partilha. Um sujeito não pode ser definido por sua condição, mas pela sua ampla subjetividade e por sua construção de pertencimento sociocultural.

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

Considero que a arte convoca a potência do outro, que em suas diversas camadas de diferenças buscam rasgar o tecido da história e se inscrever na sociedade com outros pontos de vista, de escuta e de fala, em um tempo temeroso, tempo de urgência, de muitas demandas e de resistência aos retrocessos. Vivemos na segunda década do século XXI, em um momento confuso, em que as conquistas alcançadas estão ameaçadas, sem a devida discussão democrática. Vivemos a pandemia, o isolamento, o medo e o desconforto em vislumbrar o futuro. Não há como dimensionar o que acontecerá com as atividades relacionadas ao campo das artes, da educação e da acessibilidade, tanto no ensino formal quanto informal.

Como serão restabelecidos os espaços para relações de aproximação com o outro, para partilhar experiências e diálogos com os mais diferentes públicos para que não nos conformemos com a história já contada, com os modos de subjetivação predominantes, conservadores e autoritários? Existirão outros territórios a serem explorados, outras formas de pensar uma “pedagogia indisciplinada” no sentido de permitir que o ensino e a arte sejam um lugar de experiência, capaz de provocar deslocamentos necessários para a modificação de estruturas sociais? Seremos capazes de propor outras práticas teatrais para alunos com experiências e corpos diversos?

Referências

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIAS INTELECTUAL E DO DESENVOLVIMENTO (AADID). **Concepção de deficiência intelectual segundo a Associação Americana de Deficiências Intelectual e do Desenvolvimento.** Washington, DC: AAIDD, 2010. Disponível em: <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition#.V18LLvkrKUK>. Acesso em 02 de julho de 2020.



- BERSELLI, Marcia.; ISAACSSON, M. (Des) habilidades em cena: revisão e contextualização da produção acadêmica a respeito da participação da pessoa com deficiência nas artes cênicas. In **Urdimento** (UDESC), v. 2, p. 364-380, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 02 de julho de 2020.
- 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 02 de julho de 2020.
- CABALLERO, Ileana Diéguez. **Cenários Liminares: teatralidades, performances e políticas**. 2. d. Uberlândia: EDUFU, 2016.
- FERNANDES, Ciane. Princípios em movimento na pesquisa somático-performativa. In: MARCEAU, Carole; SOARES, Luiz Cláudio Cajaíba (orgs.). **Teatro na Escola. Reflexões sobre as Práticas Atuais: Brasil-Québec**. Salvador: PPGAC/UFBA, 2013, pp. 105-115.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em 03 de julho de 2020.
- LOPES, Maura Corsini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.
- RAGAZZON, Patrícia Avila. **Para além de nossas diferenças: teatro, poéticas e deficiência intelectual**. 2018. 87 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, 2018.
- RYNGAERT, Jean Pierre. **Jogar, representar**. São Paulo: Cosac & Naif, 2009.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 02 de julho de 2020.

*Recebido em 13 de março de 2020
Aceito em 17 de junho de 2020*

